

PEDAGOGÍA
Y DIDÁCTICA

Educación y patrimonio cultural

Fundamentos, contextos y estrategias didácticas

María de la Encarnación Cambil Hernández
Antonio Tudela Sancho
(Coords.)

PIRÁMIDE

Educación y patrimonio cultural

Fundamentos, contextos y estrategias didácticas

Coordinadores
MARÍA DE LA ENCARNACIÓN CAMBIL HERNÁNDEZ
ANTONIO TUDELA SANCHO
PROFESORES DEL DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

Educación y patrimonio cultural

Fundamentos, contextos y estrategias didácticas

EDICIONES PIRÁMIDE

COLECCIÓN «PSICOLOGÍA»
Sección Pedagogía

Director:
Francisco J. Labrador
Catedrático de Modificación de Conducta
de la Universidad Complutense de Madrid

Edición en versión digital

Para cualquier información pueden dirigirse a piramide_legal@anaya.es
Juan Ignacio Luca de Tena, 15. 28027 Madrid
Teléfono: 91 393 89 89
www.edicionespiramide.es
ISBN digital: 978-84-368-3761-2

Relación de autores

Carolina Alegre Benítez

Máster en Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Sociales. Profesora del departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada.

Vicente Ballesteros Alarcón

Doctor en Antropología y Bienestar Social. Profesor del departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada.

Antonio Luis Bonilla Martos

Doctor en Arqueología y Territorio. Profesor del departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada.

María de la Encarnación Cambil Hernández

(Coordinadora.) Doctora en Historia del Arte. Profesora del departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada.

Antonio Rafael Fernández Paradas

Doctor en Historia del Arte. Profesor del departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada.

Antonia García Luque

Doctora en Arqueología. Profesora del departamento de Didáctica de las Ciencias (área de Didáctica de las Ciencias Sociales) de la Universidad de Jaén.

Regina García Ramírez

Licenciada en Marketing y Ciencias Empresariales. Profesora del Centro de Lenguas y Educación Intercultural en Granada.

Yolanda Guasch Marí

Doctora en Historia del Arte. Profesora del departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada.

María Luisa Hernández Ríos

Doctora en Historia del Arte. Profesora del departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada.

Ángel Liceras Ruiz

Doctor en Geografía. Profesor del departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada.

Andrés Palma Valenzuela

Doctor en Historia. Profesor del departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada.

María Belén Rojas Medina

Máster en Nuevas Tecnologías y Educación. Técnico de formación en el Centro de Enseñanzas Virtuales de la Universidad de Granada.

Guadalupe Romero Sánchez

Doctora en Historia del Arte. Profesora del departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada.

Antonio Tudela Sancho

(Coordinador.) Doctor en Filosofía. Profesor del departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada.

Índice

BLOQUE TEMÁTICO II
Referentes disciplinares y didácticos

BLOQUE TEMÁTICO III
El patrimonio cultural hoy

Prólogo

Prologar un libro debe ser siempre un privilegio y una satisfacción. Pero también un reto. Privilegio y satisfacción al actuar como «telonero» de unas magníficas y diversas aportaciones realizadas por compañeros y compañeras, integrantes del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada, profesionales con una acreditada trayectoria docente e investigadora que demuestran su compromiso con una demanda científica, académica y ciudadana sobre un objeto de estudio complejo, diverso y dinámico: el patrimonio cultural desde una perspectiva fundamentalmente didáctica. Privilegio y satisfacción, también, de poder intervenir en el nacimiento de una producción científica, una nueva contribución a una temática sin duda muy necesaria en el contexto socioeducativo en el que nos encontramos, tanto en las enseñanzas primaria y secundaria como en la universitaria; pero también un reto, en cuanto que son muchas ideas y reflexiones las que queremos destacar sobre el patrimonio cultural, sin duda poliédrico y caleidoscópico, y poco el espacio para ello, lo que obliga a un gran esfuerzo de síntesis.

Una primera idea para explicar el libro que prologamos es la concepción de patrimonio que se trabaja y se defiende en el mismo. Nos referimos al Patrimonio Cultural y a su educación, a su didáctica.

En el primer bloque temático de la obra se plantea y fundamenta esta cuestión. El Patrimonio Cultural tiene un carácter dinámico y subjetivo, que no puede ser explicable y comprensible si no es tomando en consideración los valores que la ciudadanía otorga a lo que debe conservarse y respetarse; en este sentido, adquieren gran relevancia el contexto digital en el que nos encontramos, la influencia de la sociedad tecnológica, de la información y de la comunicación en los estudios, la conservación y el respeto del patrimonio cultural.

A partir de esta concepción debemos destacar una segunda idea, la complejidad, la diversidad y la heterogeneidad del Patrimonio Cultural; en el segundo bloque del libro se aborda esta cuestión; así, además de los ámbitos históricos y artísticos tradicionalmente asociados a este ámbito de conocimiento, vienen a integrarse otros derivados de creaciones identitarias de las comunidades, que tienen que ver con usos y costumbres, música, juegos, arquitectura, fiestas, oficios, etc., lo que ha venido en llamarse «patrimonio inmaterial» y que van configurando «paisajes culturales».

Por tanto, en el libro que prologamos se supera una visión restringida, monumental y artística del patrimonio, entendiéndose este de forma abierta, amplia y plural, integrando todas las manifestaciones, pasadas y actuales, materiales e inmateriales, significativas y testimoniales, de las diferentes culturas que han ido configurando un territorio.

Una tercera idea que explica el libro es la preocupación por responder a demandas de la actualidad en relación con la educación patrimonial. Así, se abordan cuestiones relativas al papel que la didáctica del patrimonio debe tener no sólo en la enseñanza reglada, también en la educación no formal o educación social, al valor educativo y patrimonial de los museos como recursos pedagógicos, a considerar el aprendizaje-servicio como una metodología pertinente en la didáctica del patrimonio cultural, a las relaciones entre género y patrimonio y entre éste y el hecho religioso.

Además de estas tres ideas principales, que ayudan a explicar la importancia del libro en su conjunto, queremos incorporar otra serie de reflexiones que aparecen de manera transversal a lo largo de los distintos bloques y capítulos. El estudio del patrimonio cultural, en sus distintas perspectivas y desde diferentes enfoques, puede constituir un eje vertebrador más de la enseñanza de las Ciencias Sociales, en cuanto que, a partir del mismo, podemos contemplar contenidos geográficos, históricos, sociológicos, antropológicos o políticos, tanto en una aproximación disciplinar como, fundamentalmente, interdisciplinar.

Una las características de la sociedad actual, que constituye también uno de sus principales retos, es responder a la diversidad cultural instaurada de forma cada vez más arraigada entre nosotros. Esta diversidad, en sí misma, constituyen un patrimonio a preservar y a respetar; su enseñanza y aprendizaje contribuye a garantizar este respeto y preservación.

La incorporación del patrimonio cultural, como objeto de estudio en la enseñanza obligatoria, es fundamental y contribuye de manera muy importante a formar una ciudadanía crítica y comprometida con su tiempo y su espacio; no podemos entender una educación en valores democráticos sin una adecuada enseñanza de actitudes y valores de respeto y conservación del patrimonio.

La formación de los futuros docentes debe atender a este ámbito de conocimiento, de ahí que estén desarrollándose distintas asignaturas, másteres, congresos y otras actuaciones científico-académicas sobre el tema que nos ocupa.

Por otra parte, la enseñanza del patrimonio cultural contribuye a desarrollar un principio básico de la renovación pedagógica, la necesaria conexión entre escuela y entorno, no considerando el conocimiento de este únicamente como un fin en sí mismo, sino como el contexto en el que ejemplificar distintas manifestaciones patrimoniales, como punto de partida para el conocimiento de otros patrimonios, alejados del propio y como lugar a partir del cual proceder a la realización de estudios comparados con otros entornos patrimoniales distintos. Los estudios centrados en el entorno facilitan atender a perspectivas conceptuales, procedimentales y actitudinales en la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio cultural, cuestión fundamental para una educación integral.

A lo largo de los distintos capítulos podrán encontrarse numerosas referencias sobre distintos estudios que en los últimos años se han realizado sobre el patrimonio cultural, pero también sobre estudios clásicos; unos y otros son muy importantes para saber dónde estamos y hacia dónde vamos en relación con el patrimonio cultural y su integración en la enseñanza.

El libro que prologamos quiere tener muchos destinatarios, personas que estén interesadas en conocer, valorar y respetar el patrimonio cultural. Fundamentalmente va dirigido al alumnado de los grados y posgrados en educación, pero también a los que estudian otros estudios universitarios relacionados con las humanidades y a los que están en su formación preuniversitaria, en la Educación Secundaria y el Bachillerato; el profesorado que se dedica a enseñar y a investigar en este ámbito de conocimiento también encontrará en estas páginas fundamentación, contextos y propuestas; igualmente, puede ser de interés para profesionales del ámbito de los museos o la animación sociocultural.

Espero, lector o lectora, que estas líneas que integran el prólogo le estimulen a introducirse en los distintos bloques y capítulos de este libro, que tiene la voluntad de responder a una demanda formativa, científica, académica y social, desde el convencimiento de que, su lectura, no le defraudará y encontrará en ella información valiosa, bien fundamentada, para documentarse sobre el patrimonio cultural, en un sentido abierto, y sobre su enseñanza y aprendizaje.

Ramón Galindo Morales
Catedrático de Escuela Universitaria.
Departamento de Didáctica
de las Ciencias Sociales.
Universidad de Granada.

Presentación

Catorce docentes e investigadoras con vinculación al Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada han participado en la creación del presente libro. Un número quizá no excesivo pero sí suficiente para subrayar la relevancia de un esfuerzo colectivo que ya diera en 2016 y en esta misma editorial y colección un título importante: *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (coordinado por Ángel Liceras Ruiz y Guadalupe Romero Sánchez). El libro que ahora, un año después, presentamos, *Educación y Patrimonio Cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas,* no tendríamos necesariamente que entenderlo como una especie de «continuación» de aquél, dado que hay matices tanto en el tema y la estructura como en el proyecto mismo claramente orientados a otorgarle independencia, lo que, por supuesto, no implica que pasemos por alto las afinidades y hasta cierta complementariedad entre una y otra obras: en ambas alienta, ante todo, el deseo de ofrecer con sencillez, a la par que con rigor, un libro de estudio y consulta para el alumnado y el profesorado de diversos grados y posgrados concernientes a las áreas universitarias de Humanidades, Educación y Ciencias Sociales, así como de los niveles educativos de Primaria, Secundaria y Bachillerato, además de un amplio espectro de investigadores y profesionales con intereses en temas, cuestiones y dificultades propias del entorno social y cultural de nuestro mundo.

UN LIBRO COLECTIVO, ÚNICO Y DIVERSO EN SUS TEXTOS

Hemos, sin embargo, de volver a lo que señalábamos al comienzo de esta presentación: se trata, evidentemente, de un texto colectivo que se debe al esfuerzo de un grupo consolidado que trabaja en un área y espacio comunes. Pero, por supuesto y por ello mismo, no se trata de un único autor «colectivo», sino de la confluencia de una serie de especialistas, cada cual con sus propios apegos, modos de expresión y perspectivas, que se entrecruzan, dialogan y polemizan —por qué no— en una serie de textos con firmas propias. También merece la pena destacar el hecho de que un tercio de los capítulos que componen el libro se debe no a la escritura en solitario de un autor o una autora, sino a un trabajo de autoría compartida, con cuanto esto supone de responsabilidad y complejidad reflexiva.

Sabemos, gracias a las investigaciones de carácter sociológico e historiográfico de hace ya medio siglo, que todo discurso, comenzando por el que se pretende científico, se halla atravesado por condiciones de discontinuidad que lo asemejarían de algún modo al concepto de «acontecimiento»: en este sentido, un relato, un texto (como es el caso de cuantos componen la obra que invitamos a leer) no tendría una relación directa con la búsqueda y la presentación de una supuesta «verdad» esencial, como argumentaba

una antigua noción del saber refutada a lo largo del siglo XX, sino más bien con el intento mucho más modesto de representar o de representarnos las cosas que nos rodean y que, por tanto, nos afectan. Los discursos, los textos, no reflejarían la verdad de lo real, sino que ejercerían más bien una suerte de «violencia» sobre las cosas, imponiéndole a la realidad determinadas prácticas (de análisis, de escritura) mediante las cuales se indagaría de manera crítica en sus condiciones de existencia. La mirada crítica como medio para entender por qué las cosas que nos rodean y nos afectan son como son: un primer y básico punto de partida para tratar de cambiarlas.

Conforme a lo anterior, encontramos aquí uno de los mayores aportes del conjunto de textos que presentamos. Su heterogeneidad formal y la diversidad de sus contenidos van componiendo —a la manera de un mapa cuyo sentido integral se fuera desplegando poco a poco en la lectura independiente de sus hitos— un camino vasto, despejado y capaz de conducirnos a la comprensión de la importancia que el estudio y los diferentes usos del patrimonio cultural tiene para la educación hoy, en su acepción más amplia. Un camino que no será «el» camino definitivo ni verdadero, porque no es lo que se pretende, sino una vía posible entre otras muchas, una ruta que tendrá en cuenta la pluralidad de posibilidades para alcanzar su objetivo, pero que se presentará como una opción plenamente organizada, reflexiva y apta para todo tipo de intercambios, creativa en su marco teórico, abierta en sus afinidades metodológicas y estratégica en sus derivas prácticas.

EDUCACIÓN Y PATRIMONIO CULTURAL: CONTENIDOS Y FINALIDAD DEL LIBRO

No abordaremos en esta presentación ideas ni conjuntos temáticos relativos a la articulación en tres bloques del libro que presentamos, pues tal incursión ya la ha realizado de manera luminosa el profesor Ramón Galindo en el prólogo que antecede a estos párrafos. Pero sí incidiremos sobre dos grandes ejes vertebradores de la totalidad de los capítulos. El primero tiene que ver con el concepto o la noción compleja que vincula educación y patrimonio cultural; el segundo, con la finalidad social, cultural y política propia de dicha educación patrimonial.

No importan demasiado las distintas fórmulas mediante las que podemos ligar la educación al patrimonio cultural: bastaría con establecer una simple conjunción copulativa entre ambos términos, educación «y» patrimonio, a la manera en que lo hace el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEyP) de 2013, documento que está muy presente en esta obra. Aunque también podría recurrirse a distintas preposiciones y hablar, en consecuencia, de una educación «en» el patrimonio o «por» el patrimonio, etc. Incluso sería posible —y de hecho parece la mejor opción— emplear un simple sintagma: «educación patrimonial». No es este el lugar para discutir algo en buena medida contingente, por más que necesite su espacio de reflexión. Sí nos importa, sin embargo, hacer hincapié sobre lo que implica tal pluralidad denominativa, pluralidad a la que tendrá que enfrentarse la lectura de los siguientes capítulos: estamos ante la emergencia de un nuevo campo de estudio que viene no a declarar la caducidad o la obsolescencia de antiguos campos, sino más bien a recogerlos, ampliarlos y proyectarlos de manera inclusiva, abierta y atenta a un gran conjunto de matices. De ahí la elección del término «educación» sobre las más clásicas nociones de «enseñanza» y «aprendizaje»; de ahí también el desplazamiento de la «didáctica del patrimonio» (sobrenombre deudor de la propia denominación del área académica de Didáctica de las Ciencias Sociales) por la «educación patrimonial». No desaparece ningún nombre, como se verá, pero queda señalado un nuevo modo de ver el horizonte que, sin duda, aportará estímulos e inquietudes al camino.

Va de suyo que la «integración» será el concepto que servirá de núcleo a ese nuevo modo que

aquí llamaremos «educación patrimonial». La apuesta integradora, de la que dan buena muestra los textos que ahora presentamos, supone también una novedad y —lo que significa que se trata de una apuesta valiente— un riesgo, si tenemos en cuenta que la tradición académica, bajo el pretexto de la final reunión platónica del saber, ha tendido siempre, más bien, a la disgregación, a la división o a la proliferación de los detalles, campos y áreas del conocimiento, a veces con excesivo celo.

Todo proceso educativo que parta de la relación con el entorno patrimonial implica la puesta en juego de múltiples enfoques, puntos de vista y, desde luego, reacciones en los cuerpos, en contextos que integran dimensiones identitarias (lo individual con lo social y lo colectivo), segmentos de enseñanza (formal, no formal, informal) o dispositivos del conocimiento (teoría, práctica, método, etc.). La perspectiva de la educación patrimonial será siempre estructural, y propiciará los retos y posibilidades característicos de todo pensamiento complejo. De ahí, por ejemplo, que hablemos de «patrimonio cultural», teniendo en cuenta que —más allá de las clásicas clasificaciones al uso— ciertas apropiaciones del medio natural (la situación moral ante un paisaje, pongamos por caso) son también culturales. De ahí, en otra vuelta de tuerca que merecería un desarrollo mayor y mejor del que ahora podemos ofrecer, que la educación en el patrimonio cultural se identifique en gran medida con la educación para la ciudadanía democrática, ya que el objetivo de aquélla no consiste únicamente en la comunicación o en dar a conocer determinados elementos (para propiciar su respeto, difusión, conservación o acrecentamiento incluso, conforme a la legislación patrimonial), sino que consiste «además», ante todo, principalmente, en la promoción de sujetos con actitudes críticas ante el patrimonio, la cultura y la sociedad en que viven, con capacidad para reflexionar, investigar, valorar, emocionarse y comprometerse en definitiva con los bienes culturales.

Para ello, para educar en una ciudadanía democrática y solidaria en el más amplio de los sentidos con su entorno cultural y consigo misma, no basta con la simple difusión escolar ni académica del patrimonio, no basta siquiera con una «didáctica» del mismo, sino que hacen falta «estrategias didácticas», como sostiene el PNEyP, tácticas y habilidades con una clara finalidad política —en su sentido radical u originario: habitar de manera responsable y comprometida en la *polis,* en el entorno social— que implican la coordinación de nuevos usos y manejos de la teoría con nuevos modos de entender las prácticas.

Ahí, en camino, está la totalidad de textos que componen este libro. Invitamos a recorrerlos en la lectura, con el deseo y la expectativa de que cada cual encuentre en ellos elementos válidos para proseguir sus propias búsquedas.

LOS COORDINADORES

BLOQUE TEMÁTICO I

Fundamentos para la enseñanza y el aprendizaje del Patrimonio Cultural en el grado de Educación Primaria

1 El concepto actual de Patrimonio Cultural y su valor educativo: fundamentación teórica y aplicación didáctica

MARÍA DE LA ENCARNACIÓN CAMBIL HERNÁNDEZ
ANTONIO RAFAEL FERNÁNDEZ PARADAS

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el concepto de Patrimonio Cultural ha ido evolucionando desde planteamientos particulares centrados en la propiedad privada y en el disfrute individual hacia otros en los que se valora la faceta histórica y artística de los bienes que lo integran como ejemplos modélicos de la cultura y símbolos de identidad, pero, además, se considera y valora por encima de estos aspectos su valor cultural. Así, del Patrimonio Histórico Artístico se ha pasado al nuevo concepto de Patrimonio Cultural, definido por la UNESCO en la Convención para el Patrimonio Cultural de México en el año 1982:

> El Patrimonio Cultural de un pueblo comprende la obra de sus artistas, arquitectos, músicos, escritores y sabios, así como las creaciones anónimas surgidas del alma popular, y el conjunto de valores que dan sentido a la vida, es decir, las obras materiales y no materiales que expresan la creatividad de ese pueblo; la lengua, los ritos, las creencias, los lugares y documentos históricos, la literatura, las obras de arte y los archivos y bibliotecas.

En el ámbito educativo ha pasado de ser considerado un recurso a ser una fuente primaria para la enseñanza y aprendizaje de conceptos espaciales y temporales; su didáctica se ha integrado en los diferentes niveles educativos, como puede apreciarse en los contenidos patrimoniales de



http://www.adrformacion.com/udsimg/ciudad/1/Ejercicio%20guiado.pdf

los currículos de Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato; su gran valor educativo ha hecho que desde el Instituto del Patrimonio Cultural de España (IPNE) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), a través del Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEyP), se establezca la necesidad de educar en y desde el patrimonio, ya que ambos forman un binomio perfecto al aportar el patrimonio numerosos contenidos que favorecen la identidad y facilitan el aprendizaje de valores culturales y sociales y, por su parte, la educación dispone de las estrategias necesarias para que desde la escuela se conozca, valore y por tanto se conserve el patrimonio, con el fin de legarlo a las generaciones futuras, lo que será posible si se comienza desde la escuela la educación patrimonial.

En este capítulo abordaremos el análisis del concepto actual de patrimonio; su valor educativo, la fundamentación teórica de la educación patrimonial y su aplicación didáctica, finalizándolo con una bibliografía sobre el tema.

2. EL CONCEPTO ACTUAL DE PATRIMONIO

¿Qué entendemos por patrimonio en la actualidad? El concepto de patrimonio entendido como herencia colectiva, representativa no solo de momentos o estilos históricos determinados, sino de colectivos y formas de vida, es un concepto reciente.

Puede parecer un proceso culminado en un corto espacio de tiempo, cuando en realidad es el resultado de acciones llevadas a cabo durante más de dos siglos. Su origen podemos situarlo en los cambios que respecto al concepto de patrimonio se van a ir produciendo a lo largo del siglo XVIII, provocados por hechos como: la creación por los anticuarios de repertorios históricos ilustrados, en los que, junto a los restos de la antigüedad, se volverán a valorar, tras largos años de olvido, los elementos patrimoniales medievales; el descubrimiento de Pompeya y Herculano, hecho que facilitará la formación de colecciones de antigüedades, las cuales serán el germen de los futuros museos públicos; las excavaciones, y diferentes descubrimientos arqueológicos que despertarán el interés de los gobiernos por su protección, como un activo económico, pero también como prestigio social.

Junto a ello se producirá una atribución de valor económico a estos bienes en función de su calidad estética o artística, acción que dará lugar a que se generen cambios en el concepto de la cultura y en el criterio histórico para valorar los objetos patrimoniales.

Estos cambios serán el punto de partida de un proceso de estudio, catalogación e identificación de periodos y estilos que irá dando cuerpo a la idea de que los restos materiales de la historia conforman la identidad de un pueblo.

Como resultado de todo ello, en el siglo XIX, de forma paulatina, se irá conformando el actual concepto de patrimonio, al otorgarle un valor social y considerarlo como cultura. En la construcción de este nuevo concepto influirán: la Revolución Francesa, tras la cual el patrimonio pasará de ser algo inherente a la propiedad privada y a las clases sociales privilegiadas a ser apreciado como un bien común que debía ser disfrutado por toda la sociedad; la Revolución Industrial, a partir de la cual se comenzarán a valorar nuevos patrimonios como el industrial y tecnológico, y el Romanticismo, al entender también el patrimonio como cultura. Todo ello supondrá el inicio de un proceso significativo que se desarrollará hacia mitad de siglo con el nacimiento de los nacionalismos, que harán que cada país se identifique con sus monumentos del pasado, dotándolos de una gran carga emocional y simbólica.

La primera mitad del siglo XX estará marcada por la Primera y la Segunda Guerra Mundial. En estos años se reconocerá la singularidad de cada cultura y, por tanto, la diversidad cultural, situación que determinará que la cultura se convierta en un conjunto de rasgos diferenciados, costumbres, creencias e instituciones sociales que caracterizan a cada grupo humano (Ballart, 1997: 36.) El patrimonio se va a vincular a la sociedad y se convertirá en un bien común que pertenece a todos y al que todos deben tener acceso. Su valor no estará determinado por su singularidad, sino por la función social que se le otorga (Ballart, 1997: 63).

Desde entonces, el concepto de patrimonio ha experimentado cambios sustanciales en cuanto a su percepción, identificación y desarrollo de mecanismos destinados a su protección, conservación y difusión, hasta llegar al momento actual, en el cual, desde una perspectiva integradora y compleja, los referentes patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural, constituido por manifestaciones de carácter diverso (histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y natural), las cuales, formando un todo, permiten el conocimiento de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente (Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2013).

No solo ha evolucionado su concepto en cuanto a su contenido y significación, sino también en extensión. En nuestros días, el patrimonio ha pasado de entenderse como un bien que here-

damos de nuestros ascendientes a ser considerado un bien que hay que transmitir a nuestros descendientes. Pero no se considera patrimonio únicamente aquello que se transmite o se hereda de una generación a otra, sino también lo que se trasforma al ser utilizado en el presente, razón por la que su estudio ofrece la posibilidad de conocer las formas de vida de las personas y sus necesidades, o saber de su existencia (Anadón, Hernández y Rodríguez, 2003: 543-554).

El hecho de considerar la esencia del patrimonio su valor cultural ha dado lugar a que se produzca un efecto *collage,* en el que todo puede llegar a ser patrimonio. Cada día se incluyen en él bienes de naturaleza y tipología dispar y diversa, en los que se aprecia el valor de conjunto frente a la importancia, valoración y protección del objeto aislado, el cual, poco a poco, ha ido perdiendo su sentido, lo que ha dado lugar a la aparición de nuevas denominaciones como conjunto histórico, paisaje cultural, zonas patrimoniales, etc., junto a las que van tomando valor los denominados patrimonios emergentes con la arqueología industrial, el patrimonio natural, el tecnológico y científico, el militar, el etnológico, etc. (Morente del Monte, 2006: 42-43).

Son muchos los autores que han dado una definición del patrimonio; en este sentido, Ballart (2001) señala que la valoración de los bienes patrimoniales no se encuentra en las características de los propios bienes, sino que se produce por una atribución de valores realizada por las personas vinculadas a ellos, los cuales pueden disminuir o aumentar, según el momento y las circunstancias. Por tanto, el concepto de patrimonio tiene un carácter subjetivo y relativo, y está sometido a la «percepción y el comportamiento humano», mediatizado e influido por las circunstancias sociales, culturales, históricas y políticas de cada momento; por esta razón su valor educativo en la actualidad no es el mismo que en el momento en el que se produjo, aunque sí nos sirve para conocer y analizar desde diferentes perspectivas dicho momento. A esto hay que añadir que el patrimonio ha sido expuesto a manipulaciones marcadas por intereses de naturaleza política y económica que han servido para justificar determinados hechos históricos, sociales, etc.

Para Brusa (2000), el patrimonio permite desarrollar visiones interculturales en la sociedad; según Matozzi (2001), los bienes que conforman el patrimonio amplían su valor y significado cuando se vinculan a otros, mediante relaciones de «sincronía, diacronía, génesis, derivación, analogía o diferencia», de forma que el patrimonio cultural adquiere una dimensión sistémica que facilita los procesos de comprensión de las sociedades a las cuales pertenecen dichos objetos.

José María Cuenca (2002) señala que Sibony (1998) y Lowenthal (1998) consideran que los bienes patrimoniales son testimonios del tiempo pasado y, por tanto, nos sirven para conocerlo y para conocer nuestra identidad y también para desarrollar el sentimiento de pertenecer a un determinado colectivo social, ya que si no conocemos nuestro pasado, se pierde nuestra memoria y por ende nuestra identidad. Sin embargo, no podemos olvidar que el valor identitario del patrimonio se encuentra en los elementos patrimoniales del pasado, pero también en los que en el presente se hallan activos, como el patrimonio científico tecnológico, el etnográfico, el natural o las manifestaciones artísticas contemporáneas, que igualmente forman parte de la configuración simbólica de nuestra sociedad y son referentes culturales de ella.

En todas estas consideraciones sobre el patrimonio quedan olvidados los conceptos espaciales y el patrimonio natural, es decir, lo que se denominó en la Recomendación Relativa a la Conservación de los Sitios Culturales Integrada en las Políticas del Paisaje de 1995 «dimensión cultural del paisaje», en la que el patrimonio fue considerado como el testimonio de las relaciones, tanto del pasado como del presente, del hombre con su entorno, entendiéndose como algo indisoluble la relación entre los elementos naturales y culturales que componen el paisaje cultural, mostrando el carácter integrador del patrimonio.

Partiendo de estos puntos de vista, en la actualidad se ha ido configurando un concepto más actual de patrimonio basado en las investigaciones realizadas sobre la Educación Patrimonial y la Didáctica del Patrimonio.

Para Fontal (2003), el patrimonio debe entenderse como «una selección de bienes y valores de una cultura, que forman parte de la propiedad simbólica o real de determinados grupos, que además permiten procesos de identidad individual y colectiva, y que contribuyen a la caracterización de un contexto». Esta autora señala que solo es patrimonio aquello que ha pasado por un «proceso de patrimonialización», es decir, que es una proyección del ser humano sobre una selección de elementos culturales, naturales o del medio ambiente, cuyo conocimiento y comprensión hace que se los respete, valore, disfrute y transmita, creándose con ellos una relación de identidad y pertenencia.

Scazzosi (2004) y Heyd (2005) consideran que el patrimonio en su conjunto permite conocer de forma integral las sociedades tanto del pasado como del presente, generando estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales.

Estepa y Cuenca (2006) definen el patrimonio como:

> [...] un constructo social, desde una perspectiva sistémica, integradora y compleja, donde los referentes patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural constituido, de manera holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y natural, que en conjunción permiten el conocimiento integral de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente, dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales.

González (2007) incluirá en el concepto de patrimonio aspectos referidos a su carácter como constructor social de cada grupo, el cual selecciona, reconoce y adopta de una forma voluntaria el patrimonio como legado que permite la comprensión de sus orígenes, así como su presente y la previsión de su futuro.

La tesis realizada en el año 2012 por Miriam José Martín Cáceres en la Universidad de Huelva plantea una definición más integradora, donde el patrimonio se percibe como un hecho sociocultural único formado con un carácter holístico por manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y medioambiental.

PARA REFLEXIONAR

... si el disfrute de este patrimonio pertenece a los humanos, es obvio afirmar que el patrimonio solo puede ser de todos. Un bien patrimonial siempre es patrimonio de la humanidad, y no solo cuando lo declara una comisión internacional. Esta perspectiva (o si lo prefieren, este descubrimiento) nos carga con una responsabilidad enorme. Nosotros no somos los propietarios de un elemento patrimonial determinado; tanto es así, que no podemos destruirlo a nuestro antojo. Somos sus guardianes, para nosotros mismos, para los demás y para las generaciones futuras. Somos responsables de ello ante la mayor instancia imaginable: la humanidad. Aquel que destruye el patrimonio es un bárbaro (en la acepción negativa del término), porque no acepta, no conoce o no sabe manejar el territorio de vida de la sociedad moderna, que se caracteriza —como ya hemos visto— por sus infinitas dimensiones espacio-temporales-culturales. De la formación de una nueva sociedad civil tiene que seguir encargándose (como lo hizo en el pasado) la institución escolar. Y para esto sirve, finalmente, aprender la historia. Por tanto, el patrimonio europeo no es el lugar para enarbolar el estandarte de la europeidad, distinto y diferente del estandarte islámico, hinduista o confuciano. Al revés, este patrimonio nos anima a cruzar las fronteras y a enseñar a los hombres y a las mujeres a manejarnos con los espacios sin frontera, a pensar que la paz, si sigue siendo propiedad de una parte de la tierra, no puede convertirse en su patrimonio.

Brusa, A. (2012). Pensar Europa desde el patrimonio. En O. Fontal, P. Ballesteros y M. Domingo (coords.), *Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Actas del I Congreso de Educación Patrimonial* (pp. 9-21). Madrid: OEPE/IPCE.



http://ipce.mcu.es/pdfs/CEPIntroIndice.pdf

Junto a todo ello, su valor social e identitario lo ha llevado a ser un artículo de consumo unido al turismo y al ocio, dando lugar a que en ocasiones se olvide el rigor científico necesario en el conocimiento, valoración y difusión del patrimonio. A la vez, su apuesta por la cultura lo incluye en la identidad y globalización, de manera que su interpretación está mediatizada por ideologías y compromisos (Appadurai, 2000). Por tanto, en el momento actual podemos considerar que el patrimonio cultural es portador de un contenido que nunca se extingue, es significativo porque se transmite, y al transferirse adquiere valor de presente, se reformula y reescribe continuamente (Ost, 2002: 15).

Como podemos observar, nos enfrentamos a un concepto complejo que puede analizarse desde diferentes perspectivas. Desde el punto de vista educativo, una característica común del patrimonio es que constituye la memoria e identidad, tanto de la sociedad en general como del individuo en particular, por lo que tiene un gran valor simbólico y sentimental que hace que autores como Moreno (1999) lo consideren el «capital simbólico» de una sociedad.

2.1. Atribución de valores patrimoniales

En el actual concepto de patrimonio adquiere un gran significado la valoración que los bienes patrimoniales reciben por parte de la sociedad. Siguiendo al profesor Cuenca (2016), la tesis doctoral realizada en la Universidad de Huelva por López Cruz en el año 2014, basándose en los trabajos de Ballart (2001), Hernández Cardona (2004) y Fontal (2013), propone una clasificación de los valores que se atribuyen al patrimonio en función de los distintos contextos en los que se desarrolla. Dichos valores quedan recogidos en la tabla 1.1.

Esta diversidad de valores atribuidos al patrimonio puede conducir a crear dificultades en los usos sociales de los referentes patrimoniales, pues su utilización como recurso cultural (fuente del conocimiento sociohistórico, símbolo de identidad, memoria de una comunidad...) puede entrar en conflicto con su utilización como recurso económico (turismo, puesta en valor de zonas deprimidas, comercio de obras de arte...) y con su uso con carácter ideológico y político (Cuenca, 2016: 26-27).

Todo ello nos lleva a hacer una reflexión sobre el concepto actual de patrimonio, del que podemos decir que es un concepto amplio y diverso. Tradicionalmente, historiadores, historiadores del arte, arqueólogos y profesionales de otras disciplinas han considerado que la enseñanza-aprendizaje del patrimonio estaba basada en el estudio de bienes históricos, pero el concepto de patrimonio en la actualidad, tanto cultural como natural, es mucho más, es algo diferente a la suma de objetos de distinta naturaleza; el patrimonio tiene otra dimensión y su principal valor es el social, es decir, la capacidad para ser la expresión de diferentes identidades culturales, además de tener una función práctica, educativa y económica significativa.

Desde la Educación Patrimonial se aboga por educar, como hemos señalado, por y desde el patrimonio, siendo fundamental la educación para

TABLA 1.1

Valor formal	Relacionado con las características inherentes del bien, relativas a su valor estético y a los materiales empleados. En este sentido se valoran la riqueza de sus materiales (oro, plata, piedras preciosas, mármol, maderas nobles, etc.) y sus valores estéticos y artísticos, socialmente reconocidos y apreciados. En el caso del patrimonio natural se valoran diferentes espacios por la variedad y riqueza de su flora y fauna y por la excepcional configuración natural de su espacio.
Valor de uso, o función de su utilidad	Se da este valor a todos los bienes que componen tanto el patrimonio material como inmaterial cuando tienen una función útil o representativa para la sociedad; dicha utilidad o representación está presente en los bienes del patrimonio histórico artístico, pero también en otros patrimonios que son el resultado y representan la vida cotidiana de una comunidad, como el patrimonio medioambiental, el etnográfico y el industrial, las costumbres, las fiestas y las celebraciones, etc. Al valor de uso o función se le puede añadir el valor económico derivado del uso y la utilidad otorgada al bien patrimonial y, por tanto, la rentabilidad derivada de ello.
Valor simbólico identitario	La sociedad otorga este valor a los bienes patrimoniales que considera como símbolos con los cuales se identifica y que la representan, o bien que constituyen su identidad. La atribución de este valor hace que se establezcan vínculos de afecto entre los bienes que constituyen el patrimonio y las personas a las que hacen referencia. El valor simbólico e identitario, según las últimas investigaciones, se considera como uno de los atributos que debe poseer un bien para ser considerado patrimonial, aunque la atribución de este valor implica dificultades, ya que debe señalarse qué se entiende como identidad y definir la relación entre ambos conceptos.
Valor político o de poder	Este valor se atribuye a bienes patrimoniales considerados como elementos de poder y símbolos de prestigio para la comunidad que los posee. Es el caso de los Bienes de Interés Cultural o lo Bienes Patrimonio de la Humanidad, con independencia de que pertenezcan al patrimonio cultural o al natural. Esta clasificación favorece a la comunidad que los posee y le permite adscribirse a las políticas culturales y de turismo como una garantía de calidad. A nivel político se utiliza para transmitir una idea de identidad, haciéndose uso de ellos a nivel educativo, pues posee un gran potencia como recurso para la enseñanza-aprendizaje de las identidades colectivas y permite jugar con escalas diferentes que van desde la conciencia de pertenencia a un espacio local hasta la asimilación de una identidad nacional o supranacional, y también como recurso económico.

lograr la implicación de la sociedad en su conocimiento, valoración y conservación, tomando como punto de partida la educación en todos los niveles educativos para potenciar la formación de los ciudadanos desde posturas críticas y reflexivas en la relevancia cultural del patrimonio como un recurso social, teniendo en cuenta que está y estará sujeto a diferentes tendencias y manipulaciones.

3. EL VALOR EDUCATIVO DEL PATRIMONIO

Nos encontramos con una construcción social nueva y modificable en función de los intereses o las urgencias que en el ámbito educativo ha sido utilizada tradicionalmente como recurso didáctico, pero que en la actualidad conforma una dis-

ciplina nueva, la Educación Patrimonial, de carácter multidisciplinar, desde la que se puede enseñar y aprender geografía, historia, arte, economía, etc., circunstancia que le otorga un gran valor educativo, reconocido por pedagogos y didactas.

Su potencial educativo se ha visto reforzado por la aprobación, en el año 2013, del Plan Nacional de Educación y Patrimonio, que ha venido a fortalecer la necesidad de incluir contenidos patrimonialistas en el currículo de todas las etapas educativas en la educación formal, pero también en la educación no formal e informal.

Este plan de naturaleza transversal es el resultado de una profunda revisión de los anteriores Planes Nacionales de Patrimonio Cultural y ha supuesto el nacimiento del binomio patrimonio y educación, ya que, según se extrae del documento, «solo partiendo de la apropiación por parte de la ciudadanía de los valores culturales inherentes a los bienes patrimoniales puede vislumbrarse un horizonte de sostenibilidad de los mismos».

Concretamente, el plan velará, dentro de la educación formal, por la implementación en la normativa educativa, por un progresivo incremento cualitativo y cuantitativo de los contenidos patrimoniales en los currículos y por la mejora de la capacitación del profesorado y de los recursos didácticos destinados a la transmisión del Patrimonio Cultural.

Siguiendo a Olaia Fontal (2003), desde el punto de vista educativo, la Educación Patrimonial tiene como objetivo fundamental «educar en y desde el patrimonio»; para ello es necesario que desde la escuela se inicie el proceso de patrimonialización, entendido no solo como el análisis y el estudio de los elementos patrimoniales, sino como «la relación de pertenencia, propiedad e identidad que se genera entre determinados bienes y personas», siendo conscientes de que sin las personas no hay patrimonio (Fontal, 2008: 79).

Por tanto, desde el ámbito educativo, a través de la Educación Patrimonial, se debe intervenir de forma activa en el proceso de patrimonialización, para lo cual es necesaria una intervención realizada por profesionales preparados, conscientes del potencial educativo del patrimonio, capaces de reflexionar y elaborar programaciones con carácter científico que capaciten al alumnado para conocer, valorar, conservar y difundir nuestro patrimonio. Su objetivo fundamental es la comprensión de las sociedades tanto del pasado como del presente, teniendo en cuenta los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que comporta dicho conocimiento.

En este proceso, los bienes patrimoniales son, a la vez, testigo y fuente para su análisis y se convierten en ejes estructuradores de las diferentes propuestas educativas elaboradas para lograr el conocimiento y comprensión del pasado, entender nuestro presente y los posibles posicionamientos futuros, vinculándonos de esa forma con nuestras raíces culturales y tradiciones (Cuenca, 2014: 81).

Dicho valor educativo no tiene como finalidad que el alumnado logre la enseñanza-aprendizaje del patrimonio como un producto cerrado e inamovible, sino que debe entenderlo como un medio para desarrollar la capacidad de análisis, observación y comparación, de manera que la enseñanza-aprendizaje de lo social a través del patrimonio sea un proceso donde esté presente el compromiso con el contexto sociocultural y natural, de tal forma que capacite al alumnado para resolver los interrogantes que surgen en la realidad entre la vida cotidiana y el entorno.

De esta manera, partiendo de problemas socialmente relevantes, relacionados con la identidad, la memoria, la economía, las desigualdades sociales..., como dinamizadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se puede abordar el tratamiento educativo de los bienes patrimoniales como fuente para la enseñanza-aprendizaje del conocimiento social y para la comprensión de conceptos abstractos relacionados con el aprendizaje del tiempo y el espacio, conceptos como los de identidad/alteridad, unicausalidad/multicausalidad, unidad/diversidad, cambio/pertenencia, etc.

En cuanto a los contenidos procedimentales, el patrimonio tiene un gran potencial para trabajar dichos contenidos, por las siguientes razones:

— Utilización del patrimonio como fuente primaria para el conocimiento sociohistórico, natural, tecnológico y científico.
— El proceso de análisis e interpretación de los datos obtenidos para describir e interpretar el funcionamiento y la organización social.
— Posibilidad de identificar aspectos culturales, aplicar categorías temporales, contrastar datos, realizar análisis estilísticos, etcétera, entre otras muchas cosas.

Respecto a los contenidos actitudinales, el valor educativo del patrimonio favorece que el alumnado, teniendo en cuenta los valores, actitudes y normas, construya su propia autonomía moral, reconociendo y respetando la diversidad cultural e individual, así como la defensa de la diversidad cultural, la biodiversidad y el respeto al patrimonio cultural y natural amplio y diverso.

Todo ello implica el desarrollo de capacidades cognitivas, pues desde el patrimonio se pueden conocer e interpretar los referentes identitarios y simbólicos del contexto social del alumnado, potenciando el desarrollo del pensamiento crítico, la empatía, la solidaridad y la cooperación, desarrollando criterios de tolerancia y respeto hacia otras culturas y formas de vida del pasado y del presente, mostrando empatía cultural y valorando la interculturalidad (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998).

4. FUNDAMENTACION TEÓRICA

La enseñanza-aprendizaje del patrimonio es una estrategia didáctica de gran utilidad y eficacia que favorece, como ya hemos señalado, el desarrollo de las capacidades necesarias para el aprendizaje de las nociones espaciales y temporales y para la comprensión y el análisis histórico; igualmente, permite entender el pasado y comprender el presente. Dicha estrategia requiere de un replanteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y la realización de proyectos que faciliten al alumnado, partiendo del trabajo y la reflexión sobre el patrimonio, posicionarse de una forma crítica y consciente ante su propia realidad (Bardavio-González, 2003).

Como tal estrategia de intervención didáctica, el patrimonio permite investigar el pasado desde el presente, aprendiendo los mecanismos que rigen la temporalidad histórica (Koselleck, 1993), entendiendo que las decisiones tomadas en el presente tienen su reflejo en el futuro.

El concepto de patrimonio, como ya hemos analizado, es un concepto amplio, dinámico y en continua evolución; su didáctica no es una didáctica específica más, pues por su carácter multidisciplinar permite abordar la enseñanza de la geografía, la historia, la historia del arte, la economía, etc., por lo que la metodología para su estudio debería ser la suma de las diferentes disciplinas que forman parte de él (geografía, historia, historia del arte, arqueología, arquitectura, antropología...). Este planteamiento nos llevaría, siguiendo a Fontal (2010), a plantearnos en su proceso de enseñanza-aprendizaje la siguiente cuestión: ¿qué patrimonio enseñamos: natural, cultural, lingüístico, etnográfico, arqueológico, musical, artístico...?; la respuesta es clara, no existe una didáctica específica ni una metodología que pueda ocuparse de todo ello. Ante esta realidad, la profesora Fontal (2010) plantea las siguientes preguntas:

> La didáctica del patrimonio, ¿es una parte de otras didácticas específicas? En ese caso, ¿qué particularidades tiene el patrimonio con respecto a otros contenidos disciplinares?
>
> Por el contrario, ¿existe una disciplina específica que pueda contener todas esas particularidades que contempla el patrimonio? Lo patrimonial es un contenido que, aunque multidisciplinar, tiene

una entidad específica que hace que exista una didáctica concreta que se ocupe de todo ello. Es decir, enseñar y aprender esos contenidos patrimoniales, sean del tipo que sean, ¿puede dar lugar a una disciplina con su propia genealogía, con su propio campo técnico, teórico e, incluso, metateórico?

Para responder a estas preguntas debemos tener en cuenta que el patrimonio ha pasado de ser un recurso a ser una fuente primaria para la enseñanza-aprendizaje de lo social y cultural. Los contenidos relacionados con el patrimonio cultural presentes en el currículo de los diferentes niveles educativos se han abordado y aún se abordan desde las didácticas específicas, con un carácter multidisciplinar, avalado por diferentes proyectos de investigación y acciones propias que implican la participación de distintas áreas de conocimiento, como son la didáctica de las ciencias sociales, la didáctica de la expresión plástica o la didáctica de la lengua y la literatura, entre otras.

En los últimos años, en torno a su enseñanza-aprendizaje se ha ido configurando una disciplina autónoma que ha comenzado a generar su propia literatura científica, su especificidad e institutos de investigación, así como másteres y posgrados específicos.

Dicha disciplina, la «Educación patrimonial», ha tenido un amplio desarrollo en nuestro país, aunque aún se considera una disciplina emergente; desde ella se aborda la enseñanza-aprendizaje del patrimonio, en todos los niveles y ámbitos educativos (formal, no formal e informal), partiendo del valor social del patrimonio, su capacidad para ser la expresión de diferentes identidades culturales y la relación que se establece entre los bienes patrimoniales y las personas como esencia del patrimonio (Fontal e Ibáñez, 2015: 17-18), a lo que hay que añadir su significativa función práctica y económica.

Siguiendo a Fontal (2015), en el momento actual «la Educación patrimonial es una disciplina que ha desarrollado un gran corpus teórico y metodológico que cuenta con muchos ejemplos de implementación evaluados, lo que conforma un sustrato sobre el que construir nuevas propuestas coherentes y numerosas programaciones y acciones educativas en torno al patrimonio cultural, generadas desde los ámbitos de la educación formal, no formal e informal».

Desde el ámbito institucional se ha apoyado esta nueva forma de abordar la enseñanza-aprendizaje del patrimonio, y para ello se han creado dos instrumentos fundamentales: el Plan Nacional de Educación y Patrimonio y el Observatorio de Educación Patrimonial de España. El primero dependiente del Ministerio de Educación Cultura y Deporte, y el segundo del Ministerio de Ciencia e Innovación.

Desde el Plan Nacional de Educación y Patrimonio se han marcado las líneas prioritarias de actuación para lograr una educación patrimonial en todos los ámbitos educativos; estas líneas señalan la necesidad de programas de investigación en educación patrimonial e innovación en didáctica del patrimonio, así como en formación de educadores, gestores y otros agentes culturales e investigadores en educación patrimonial. Por su parte, el Observatorio ha llevado a cabo el análisis de los programas de educación patrimonial que se están realizando en nuestro país, encontrando cuatro modelos diferentes (Fontal, 2011: 91-96):

1. Modelo centrado en el docente.
2. Modelo centrado en el alumnado.
3. Modelo centrado en el contenido.
4. Modelo centrado en el contexto.

Hay programas donde se imbrican dos o más modelos, como son los que se centran en el docente y el alumnado, o en el contenido y el contexto, e incluso hay algunos en los que están presentes los cuatro aspectos. Lo importante es que en todos ellos, con sus diferencias, está presente la preocupación por el patrimonio y los bienes

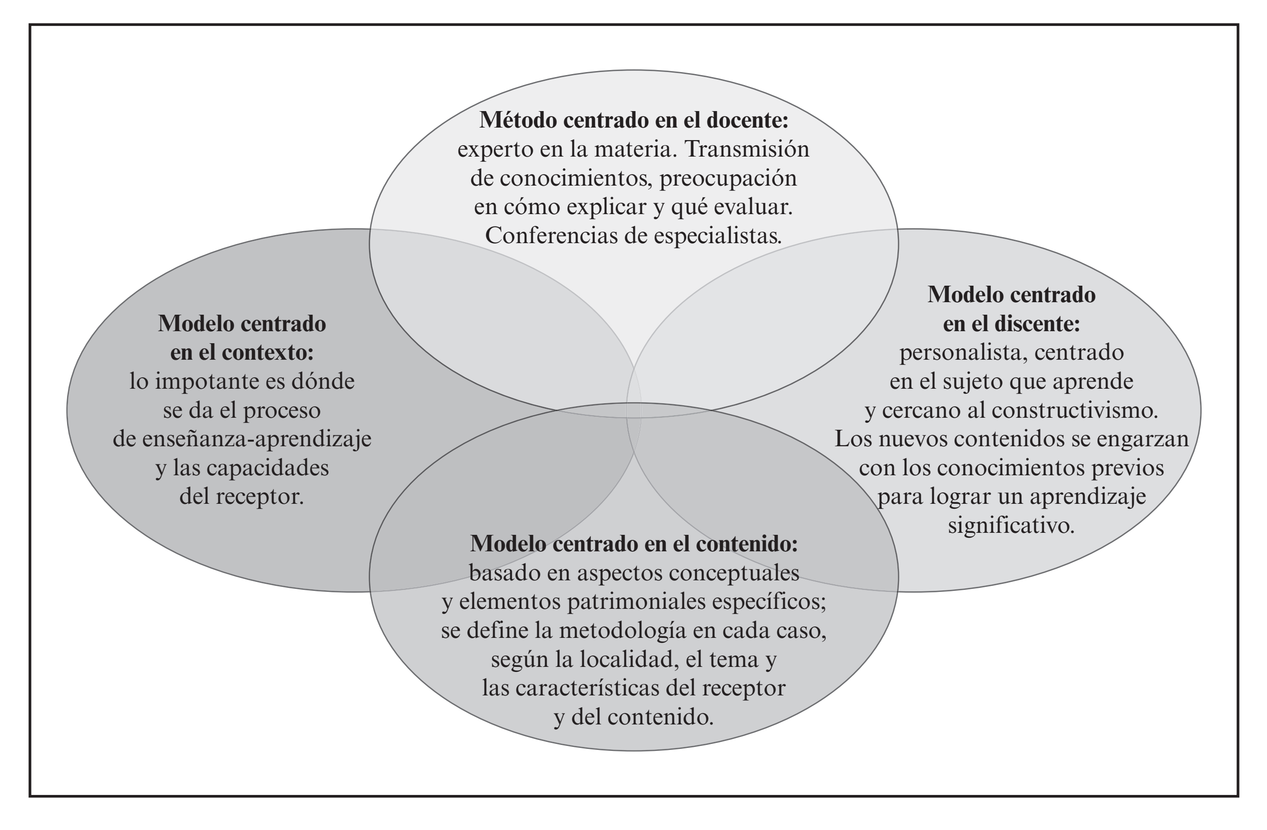


Figura 1.1.—Esquema de los modelos de Educación Patrimonial, según Olaia Fontal.

que lo conforman como eje fundamental de contenidos a trabajar; es decir, conocer las características físicas e históricas será los que nos permita conocer, valorar, conservar y difundir nuestro patrimonio, al crearse una vinculación sentimental simbólica e identitaria con los bienes que lo conforman.

Evidentemente, la educación patrimonial lleva implícita la didáctica del patrimonio: qué, cómo y para qué enseñar patrimonio, de la misma forma que no se puede enseñar el patrimonio sin educación patrimonial, por lo que ambas deben ir de la mano. Siguiendo a Cuenca (2016), «la didáctica del patrimonio no constituye un fin en sí misma, sino que debe integrarse en el proceso educativo, dentro de las grandes metas establecidas para la educación, particularmente en la formación de la ciudadanía» (Martín, 2012).

El objetivo fundamental de la Didáctica del Patrimonio es facilitar la comprensión de las sociedades pasadas y presentes a través del estudio y análisis de los bienes patrimoniales vinculados a nuestras raíces culturales y tradiciones, los cuales actúan a la vez como testigo y fuente y son el punto de partida para lograr el conocimiento del pasado, comprender nuestro presente y los posibles posicionamientos futuros. De esta forma, los bienes patrimoniales se constituyen en elementos identitarios con un gran valor simbólico, sobre los que se articulan diferentes visiones críticas, desde las cuales se potencian el respeto a la diversidad y la pluralidad social y cultural.

4.1. Los contenidos patrimoniales en el currículo de Educación Primaria

Nos encontramos en un momento peculiar en el ámbito educativo de nuestro país, ya que la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE) sigue vigente y a la vez se está implementado la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que modifica la LOE pero no la deroga. En ambas leyes hay contenidos patrimoniales, los cuales presentan enfoques diferentes sobre su enseñanza-aprendizaje.



https://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf



http://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf

En la LOE, los contenidos patrimoniales están vinculados a las competencias social y ciudadana y cultural y artística, y aparecen en las disposiciones generales. Esta ley en el currículo de los diferentes niveles educativos, publicada en el Real Decreto 1513/2016, nos ofrece una visión compleja del patrimonio cultural centrada en su dimensión histórico-artística, sin olvidarse de la contemporaneidad. Incorpora la dimensión de patrimonio material e inmaterial en consonancia con la tendencia internacional derivada de los diferentes acuerdos y tratados realizados por la UNESCO.

Realmente, ofrece un enfoque tradicional del patrimonio de carácter historicista sustentado en la comprensión de la dimensión temporal, que convive con el carácter simbólico e identitario, como base del valor del patrimonio para configurar la identidad cultural. Su enfoque es humanista, pues considera a las personas como parte fundamental del concepto de patrimonio. Respecto a las acciones educativas que se deben realizar para su enseñanza-aprendizaje, en la LOE se centran fundamentalmente en lograr el conocimiento a través del análisis, la búsqueda, la selección, la comprensión, la apreciación y la valoración. Plantea la necesidad del trabajo colaborativo, así como de conservación, renovación, cuidado y expresión.

Respecto a las actitudes, plantea la necesidad de que el alumnado logre una actitud crítica, abierta y respetuosa, cultive su capacidad estética y creadora y desarrolle el interés por participar en la vida cultural. Los contenidos se encuentran fundamentalmente en el área de conocimiento del medio natural, social y cultural.

Con la LOMCE, en el Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, que modifica el Real Decreto 1513/2006, la presencia del término patrimonio es más amplia, aunque no está presente en las Disposiciones Generales. Sus contenidos se vinculan fundamentalmente a las competencias social y cívica y conciencia y expresiones culturales, y están presentes en las áreas troncales de ciencias sociales, lengua y literatura y se han incorporado a las áreas específicas de educación artística y educación musical. Respecto a los contendidos, se encuentra en los contenidos comunes, donde quedan expuestas las técnicas de trabajo desde las que debe abordarse el patrimonio; en el «Mundo en que vivimos» donde incluye y potencia el concepto de paisaje cultural; «Vivir en sociedad», desde donde puede abordarse el carácter social e identitario del patrimonio, y en «Las huellas del tiempo», que incluye el estudio de las sociedades del pasado y del presente de las que el patrimonio

es fuente y a la vez testigo de sus características y desarrollo.

Ahora bien, ¿cómo se está llevando cabo lo establecido por la legislación educativa respecto a la enseñanza-aprendizaje del patrimonio? La comisión que elaboró el Plan Nacional de Patrimonio y Educación realizó una investigación al respecto y los resultados mostraron que el 80,8% de los centros consultados trabajaba el patrimonio de acuerdo con el currículo, centrándose especialmente en el patrimonio local. Las materias desde las que se abordaba su enseñanza-aprendizaje eran el conocimiento del medio y las ciencias sociales. En cuanto a las necesidades que presentaba el profesorado para su enseñanza-aprendizaje, la más demandada fue la formación, seguida de recursos humanos y conocer proyectos, programas o actividades de innovación educativa en relación al patrimonio cultural, así como la necesidad de recursos materiales. En este sentido, únicamente el 26% de los centros afirmó estar cubriendo estas necesidades, aunque solo el 13,2% realizaba actividades fuera del aula. Un dato que llamó la atención fue que el 94% de los centros afirmó tener en su programación anual visitas a museos y al entorno cultural cercano y diferentes propuestas que pueden ser entendidas como una aproximación al patrimonio cultural (Fontal e Ibáñez, 2015: 28-29).

Como vemos desde la Educación Patrimonial, aún hay mucho trabajo por hacer, comenzando por la formación inicial de los futuros maestros; en este sentido, la Universidad de Granada ha mostrado su modernidad al incluir en el plan de estudios de los grados de Infantil y Primaria materias específicas de patrimonio. Concretamente, en cuarto curso de grado de Educación Infantil se imparte la asignatura optativa «Patrimonio artístico y cultural y su proyección educativa»; en el grado de Primaria, en el primer curso, la asignatura obligatoria «Patrimonio histórico y cultural y su didáctica», y en el cuarto curso «El entorno social y cultural y su concreción en Andalucía», centrada en el analisis y estudio del patrimonio andaluz.

5. APLICACIÓN DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO

El valor educativo del patrimonio abre un amplio abanico de posibilidades para su aplicación didáctica, que pueden realizarse desde diferentes perspectivas pero sin olvidar su vinculación con las personas, ya que sin ellas no existe el patrimonio ni es posible el proceso de patrimonialización.

En la actualidad, cada vez son más abundantes los materiales (libros, artículos, compendios, recursos didácticos...) fruto de los programas y de la investigación e intervención didáctica relacionada con la Educación Patrimonial en nuestro país.

Son muchos los profesores de los diferentes niveles educativos que están trabajando en este sentido y sería imposible hacer referencia a cada uno de ellos y a sus contribuciones. Sí debemos señalar que es necesario que los recursos y estrategias educativas que se utilicen para trabajar los contenidos patrimoniales deben realizarse con un sentido socializador, acercando desde la educación el patrimonio a la sociedad, de forma que permitan el tratamiento de los contenidos patrimoniales mediante propuestas de interacción de los elementos patrimoniales y el alumnado (o la sociedad en general), tanto de manera física como virtual, a través de talleres, dramatizaciones y la utilización de todas las posibilidades que nos ofrece el nuevo entorno digital, con el fin de dar sentido social a estos contenidos y así trabajar su gran potencial simbólico e identitario y educativo.

Igualmente, la innovación debe estar presente en las intervenciones didácticas relacionadas con el patrimonio; para ello es necesario realizar, entre otras estrategias:

- Talleres de trabajo que permitan que los niños se familiaricen con los procedimientos.
- Llevar a cabo simulaciones y teatralización durante las salidas fuera del aula con el fin de que el público participe en una acción divertida, que sin perder el rigor histórico facilite la transmisión de los contenidos.

— Utilizar el juego para potenciar la abstracción, toma de decisiones y las habilidades procedimentales y actitudinales.
— Realizar estas actividades en espacios patrimoniales como: campos de batalla, castillos, murallas, etc.

Y utilizar así, de forma consciente, el patrimonio, tanto en el ámbito de la educación formal como no formal e informal, para que los valores identitarios y la tolerancia hacia las diversas formas de vida y culturas calen en nuestro alumnado (Ortuño, 2012: 96).

Como ejemplo de ello consideramos de gran interés las acciones que se han realizado y se están realizando en la actualidad a escala nacional desde el Instituto de Patrimonio Cultural de España (IPCE) en el marco del Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEyP), así como desde el Plan Nacional de Patrimonio Inmaterial (PNPI), y, en la comunidad andaluza, desde el Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico (IAPH).

En el marco del PNEyP hay que destacar la labor realizada desde el Observatorio de Educación Patrimonial de España (OEPE), cuya finalidad es conocer, analizar y diagnosticar el estado de la educación patrimonial en el territorio nacional.



http://www.oepe.es/

Con este objetivo, en el marco de un proyecto I + D + i, ha realizado un análisis y diagnóstico de la situación; ha llevado a cabo una sistematización y una creación de estándares, y también ha realizado la divulgación científica de los resultados y creado redes de trabajo. Todo ello ha tenido como resultado la realización de una base de datos que permite localizar programas de educación patrimonial a partir de 23 criterios de selección y 14 de exclusión convenientemente definidos y desarrollados. Estos programas son inventariados mediante una ficha de recogida de datos, y hasta el momento se han registrado más de 1.500 programas ordenados en 16 tipologías, en función de su naturaleza educativa, y 18 categorías en función a su naturaleza patrimonial.

Entre las acciones llevadas a cabo por el OEDE, destacaremos las siguientes:

Red Internacional de Educación Patrimonial (International Netword o Heritage Education).  ceballos4.wixsite.com/observatorio-oepe/riep	Es una organización de personas, agrupaciones e instituciones que comparten su interés y dedicación por la educación patrimonial, desde diferentes ámbitos y países. Dicha red deriva de los objetivos y la fundamentación del Plan Nacional de Educación y Patrimonio, y desde ella se abordan aspectos fundamentales de los tres programas en los que el Plan se articula, cumpliendo uno de los objetivos prioritarios del PNEyP: «la presencia de nuestro país en redes actualmente activas que se ocupen de la difusión y comunicación del patrimonio».

Proyectos y Concursos: son numerosos los proyectos y concursos que aparecen en la web del OEPE. Cómo ejemplo, baste citar los siguientes:  https://culturaalmunecar.wordpress.com/un-mar-de-historias  blogs.cardenalcisneros.es/people-heritage/home/  http://www.fundacionpatrimoniocyl.es/nuevesec.asp	— «Programa un mar de historias»: es un programa de Educación Patrimonial que tiene como objetivo que los escolares conozcan y disfruten el patrimonio histórico de Almuñecar. — «Ventanas a Tetuán»: este proyecto tiene como objetivo recoger la memoria colectiva de Tetuán a través de textos, fotos y vídeos y volcarlos en la red. — «Acción Educativa People & Heritage»: galería de imágenes que muestran la interacción de las personas y el patrimonio, destacando elementos significativos de la arquitectura, el espacio urbano, el arte público y otras expresiones culturales. — «Concurso los Nueve Secretos»: concurso que premia la motivación y el esfuerzo tanto del alumnado como del profesorado que presenten trabajos de calidad sobre el patrimonio mueble o inmueble que necesite ser recuperado. Su objetivo consiste en sensibilizar a los jóvenes de la necesidad de conservar nuestro patrimonio.
Propuestas de innovación en educación patrimonial y participación en diversas actuaciones relacionadas con la transferencia del conocimiento científico a la sociedad.	Muchas de estas acciones han sido financiadas por FECYT, dentro de la convocatoria de Ayudas para el Fomento de la Cultura Científica, Tecnológica y de la Innovación, cuyo objetivo es acercar el patrimonio a diferentes sectores sociales y sensibilizarles de la importancia de su educación, desde las primeras etapas en el ámbito escolar y también en el ámbito no formal, especialmente en museos y sitios de patrimonio. El resultado de estas acciones está colgado en la web del OEPE, y son las siguientes:

 http://www.oepe.es/	— Proyectos audiovisuales. — Redes. — Web Personas y Patrimonios. — Publicaciones científicas. — *Storify* y videotransmisiones. — Conexiones internacionales. — Jornadas, cursos y congresos. — Entrevistas. — Concursos y aplicaciones para el móvil.

En cuanto a las acciones llevadas a cabo en el marco del Plan Nacional de Patrimonio Inmaterial, cabe destacar las «Unidades didácticas sobre patrimonio inmaterial». El Instituto de Patrimonio Inmaterial de España, dentro del Plan Nacional de Patrimonio Inmaterial, ha elaborado unidades didácticas sobre el patrimonio inmaterial destinadas a todos los niveles educativos (Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato) con el objetivo de proteger, a través de la educación patrimonial, este patrimonio.

Sus objetivos son:

— Implementar los contenidos relacionados con el Patrimonio Cultural Inmaterial en los currículos oficiales educativos de distintos niveles.
— Mejorar el material didáctico relacionado con la capacitación del alumnado en materia de Patrimonio Cultural Inmaterial.
— Fomentar la formación de los docentes en el valor social, cultural, económico e identitario de los bienes culturales inmateriales.



https://www.google.com/search?q=unidades+did%C3%A1cticas+de+patrimonio+inmaterial&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gfe_rd=cr&ei=QhdpWLTmBoSt8wfylr6YAw

A escala comunitaria es muy importante la labor realizada por el Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico (IAPH). Su objetivo es responder a las directrices recogidas en el currículo educativo de Andalucía, que propone como línea de trabajo: «conocer y valorar el patrimonio natural y cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un valor de los pueblos y de los individuos y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia la misma» (Sanjuán y Limón, 2012: 40). Con este fin, elabora programas atractivos para acercar a los más jóvenes a las disciplinas con temáticas relacionadas con el patrimonio y su conservación, como la química, la geología, la antropología, la paleobiología o la arqueología subacuática, con el fin de desarrollar en el alumnado la competencia que le permita promover en estas áreas inclinaciones vocacionales hacia las mismas.



http://www.iaph.es/web/canales/didactica/index.html

De los contenidos presentes en su página web, cabe destacar su «zona didáctica», dedicada a difundir juegos, recursos y proyectos *online*

de referencia con el fin de acercar el patrimonio cultural en toda su dimensión a escolares y jóvenes.

Son numerosos los materiales y proyectos que contiene, baste citar como ejemplo los siguientes:

Recorrido por la Alhambra.  http://www.juntadeandalucia.es/averroes/averroes/html/migracion-hosting.html	Recorrido por la Alhambra a través de su planimetría.
Ars Virtual.  http://www.fundaciontelefonica.com/arsvirtual/	Ars Virtual: ofrece una oportunidad de visitar los principales monumentos de España, América Latina y Marruecos mediante realidad virtual 3D.
Patrimonito en España. Ciudad vieja de Ávila.  https://www.youtube.com/watch?v=sqDAsPUQqnQ&feature=youtu.be	Patrimonito, la mascota del Centro del Patrimonio Mundial, se desplaza hasta Ávila (España) para conocer los problemas relacionados con la protección del patrimonio de una ciudad en caso de una catástrofe, como puede ser un incendio.

Sumérgete en el patrimonio arqueológico subacuático.  http://www.iaph.es/web/canales/arqueologia-subacuatica/sumergete/	Productos y actividades realizados por el Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico para difundir los valores del patrimonio arqueológico sumergido y fomentar actitudes de participación en su defensa y disfrute.
Proyecto Terra: Colegio de arquitectos de Galicia.  http://proxectoterra.coag.es/	Proyecto de colaboración con el mundo de la educación del Colegio Oficial de Arquitectos de Galicia, dirigido a etapas de educación obligatoria, con el objetivo de mejorar el conocimiento que los escolares deben tener de la arquitectura y la identidad territorial de Galicia.
Patrimonito: Centro del Patrimonio Mundial.  http://whc.unesco.org/en/patrimonito/	Patrimonito significa «pequeño patrimonio» en español, y el personaje representa un tutor del patrimonio joven. Patrimonito ha sido ampliamente adoptado como la mascota internacional del Programa Mundial de Educación sobre el Patrimonio.

Finalmente, cabe señalar que son numerosos los grupos de trabajo que realizan proyectos, programaciones, recursos, etc., sobre educación patrimonial. Es imposible en estas páginas hacer referencia a todos ellos; como ejemplo, baste con hacer alusión a dos grupos de trabajo recogidos por el OEPE:

Grupo de trabajo Azucarera Santa Victoria.  https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=14698C	Está formado por maestros de Secundaria y su objetivo es «revalorizar el patrimonio industrial con el fin de que el alumnado, las instituciones y las organizaciones sociales lo consideren un patrimonio necesitado, del mismo nivel de protección que los bienes patrimoniales histórico-artísticos» (Carretero, 2012: 44). A través de años de experiencia docente, los miembros de este grupo advirtieron que los alumnos apreciaban más los contenidos patrimoniales en los que encontraban un valor afectivo o emocional, por lo que efectuaron visitas *in situ* y elaboraron cuadernos didácticos con el fin de que el patrimonio industrial formase parte de su identidad, recogiendo las experiencias llevadas a cabo.
Grupo de Investigación «Cultura, Imaginario y Creación Artística».  https://www.uam.es/ss/Satellite/FProfesorado/es/1242657517844/1242657536317/generico/detalle/Cultura,_imaginario_y_creacion_artistica.htm	Pertenece a la Facultad de Formación y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid; puso en marcha un proyecto local de desarrollo comunitario en Souto Bom, una provincia de Portugal situada en lo alto de la sierra del Caramulo, centrado en la gestión del patrimonio cultural; fue pensado como un proyecto didáctico de carácter transversal y multidisciplinar, cuyo objetivo era poner en valor una línea de 13 molinos de rueda horizontal propios de la región, de forma que los lugareños valoraran estos artefactos y los turistas pudieran visitarlos, así como observar la fauna y la flora del lugar. Esta acción dio lugar a que tanto el alumnado como parte de los habitantes de la aldea reflexionaran acerca del significado de la palabra patrimonio, hasta el punto de que este se convirtió en una poderosa herramienta que ayudó a la comunidad a situarse temporalmente y establecer vínculos con su territorio. En este proyecto se comprobó que si no se conoce ni se valora el patrimonio, no existe apropiación de él y, por tanto, no existe el patrimonio. Una parte del proyecto estuvo centrada en que los adultos valoraran la tierra, las tradiciones y las leyendas que habían heredado de sus antepasados. A este proceso lo denominaron «lugarizarse» (Barbero, 2012: 52).

Como hemos podido comprobar, son muchas y numerosas las posibilidades de aplicación didáctica del patrimonio y abren un abanico de posibilidades que nos permite que nuestro alumnado alcance las competencias necesarias para poder llevar a cabo una educación patrimonial de calidad en el ejercicio de su profesión.

PARA SABER MÁS

Fontal, O., Ballesteros, P. y Domingo. M. (coords.) (2012). *Educación patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro.* Madrid: OEPE/IPCE.



https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=14698C

Fontal, O., Ibáñez, A. y Martín, L. (coords.) (2014). *Reflexionar desde la experiencia. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso de Educación Patrimonial.* Madrid: OEPE/IPCE.



http://media.wix.com/ugd/79b507_680ae82d4e754f5ba6718ca15129a33e.pdf

BIBLIOGRAFÍA

Anadón, J., Hernández, C. y Rodríguez, A. (2003). Patrimonio y fiestas. La fiesta de San Isidro. En D. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 543-554). Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla-La Mancha.

Appadurai, A. (1986). *The Social Life of things.* Cambridge: University Press.

Ballart, J. (1997). *El patrimonio histórico y arqueológico. Valor y uso.* Barcelona: Ariel.

Ballart, J. y Treserra, J. (2001). *Gestión del patrimonio cultural.* Barcelona: Ariel.

Barbero, A. M. (2012). Os Ambientes do Ar. Un proyecto para la sensibilización patrimonial. En O. Fontal, P. Ballesteros y M. Domingo (coords.), *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Madrid, 15-18 de octubre de 2012* (pp. 51-63). Madrid: OEPE/IPCE. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=14698C

Bardavio, A. y González, P. (2003). *Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales.* Barcelona: Horsori. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/cultura/museos/media/docs/CADA_sd-gonzalez-dimension-educativa-arqueologia.pdf

Brusa, A. (2000). Verso una nuova storia generale nel contesto della mondializzazione e nella prospettiva interculturale. *Ricerche Storiche, 89,* 42-56. Recuperado de http://www.storiairreer.it/Materiali/Materiali/dibattito/2000brusa.pdf

Carretero, L., González, S. y Manso, A. M. (2012). El patrimonio industrial de Valladolid en las aulas de Secundaria: un gran desconocido. La azucarera de Santa Victoria. En O. Fontal, P. Ballesteros y M. Domingo (coords.), *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro* (pp. 44-50). Madrid: OEPE/IPCE. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=14698C

Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria.* Huelva: Universidad de Huelva. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648

— (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo, 19,* 76-96.

Estepa, J. y Cuenca, J. M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En R. Calaf y O. Fontal (eds.), *Miradas al patrimonio* (pp. 51-71). Oviedo: Trea.

Estepa, J., Domínguez, C. y Cuenca, J. M. (1998). La enseñanza de valores a través del patrimonio. En *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 327-336). Lleida: Universitat de Lleida.

Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet.* Gijón: Trea.

— (2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En I. Rusillo (coord.), *La comunicación global del patrimonio cultural* (pp. 79-100). Gijón: Trea.

— (2010). La investigación universitaria en la didáctica del patrimonio: aportaciones desde la didáctica de la expresión plástica. En *CiDd. Actas del II Congres de Didactiques.* Girona: 2010. Recuperado de http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ACABADES%20FINALS/267.pdf

— (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas.* Gijón: Trea.

Fontal, O. e Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI, 33, 1,* 15-32. http://dx.doi.org/10.6018/j/222481

González, N. (2007). *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural.* Barcelona: Universidad Autónoma. Recuperado de http://www.tesisenred.net/bits-tream/handle/10803/4673/ngm1de1.pdf?sequence=1

Hernández, F. X. (2004). Didáctica e interpretación del patrimonio. En R. Calaf y O. Fontal (eds.), *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (pp. 35-49). Gijón: Trea.

Heyd, T. (2005). Nature, culture, and natural heritage: Toward a culture of nature. *Environmental Ethics, 27,* 339-354.

Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado.* Paidós Ibérica.

López, I. (2014). *La educación patrimonial. Análisis del tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de texto de CCSS en la Enseñanza Secundaria.* Huelva: Universidad de Huelva. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/7733

Lowenthal, D. (1998). La fabrication d'un héritage. En D. Poulot (ed.), *Patrimoine et Modertiné* (pp. 107-127). París: l'Harmattan.

Martín Cáceres, M. J. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva.* Huelva: Universidad de Huelva. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6048

Mattozzi, I. (2001). La didáctica de los bienes culturales. A la búsqueda de una definición. En J. Estepa, C. Domínguez y J. M. Cuenca (eds.), *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 57-96). Huelva: Universidad de Huelva.

Moreno, I. (1999). El patrimonio cultural como capital simbólico: valoración y usos. En *Anuario etnológico de Andalucía. 1995-1997* (pp. 325-330). Sevilla: Junta de Andalucía.

Morente, M. (2006). El concepto actual del patrimonio cultural. *Boletín del Instituto de Patrimonio Histórico, 58,* 40-43.

Ortuño, J., Molina, S., Sánchez, R. y Gómez, C. J. (2012). El patrimonio en la escuela. La contribución del área de didáctica de las ciencias sociales en España. En O. Fontal, P. Ballesteros y M. Domingo (coords.), *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro* (pp. 94-104). Madrid: OEPE/IPCE. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=14698C

Ost, F. (2002). El patrimonio y las generaciones futuras. En J. Bindé, *Claves para el siglo XXI* (pp. 202-208). París: UNESCO.

Plan Nacional de Educación y Patrimonio (2013). Madrid: Instituto de Patrimonio Cultural de España/Ministerio de Eduacion Cultura y Deporte. Recuperado de http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/educacion.html

Sanjuán, B. y Limón, S. (2012). Educación científica: didáctica del patrimonio en el IAPH. En O. Fontal, P. Ballesteros y M. Domingo (coords.), *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro* (pp. 34-43). Madrid: OEPE/IPCE. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=14698C

Scazzosi, L. (2004). Reading and Assessing the Landscape as Cultural and Historical Heritage. En *Landscape Research, 29,* 335-355.

Sibony, D. (1998). Le patrimoine. Un lieu d'être autrement. En J. Le Goff (prés.), *Patrimoine et passions identitaires* (pp. 33-41). París: Fayard.

2

Marco legislativo y clasificación del Patrimonio Cultural: conservar, proteger, valorar y enseñar

ANTONIO LUIS BONILLA MARTOS

1. INTRODUCIÓN

La experiencia acumulada a lo largo de los años en el campo del patrimonio cultural español ha derivado en la necesidad de dotarse de una serie de medidas de carácter legal y administrativo con el objeto de evitar el continuo expolio y destrucción al que se han visto sometidos los elementos que forman parte del mismo.

Mediante la redacción de normas de ámbito estatal y autonómico, en las que se recogen definiciones, procedimientos y la imposición de sanciones civiles y penales, se ha tratado de salvaguardar el rico patrimonio de nuestro país.

Sin embargo, y a pesar del amplio desarrollo normativo experimentado en los últimos años, se ha visto que resulta insuficiente para el fin al que estaba destinado, ya que continúa el deterioro y la pérdida de bienes que integran ese patrimonio a causa del continuo saqueo al que está sometida la mayoría de los yacimientos arqueológicos conocidos, además de la venta de objetos pertenecientes al mismo en el mercado negro y la destrucción de asentamientos arqueológicos como consecuencia de remociones de terreno o por la práctica de excavaciones clandestinas a la búsqueda de restos antiguos.

Este panorama, por desgracia aún sombrío, debería hacernos reflexionar para que buscásemos medidas alternativas o complementarias a las legales. Sin duda, la concienciación y la implicación ciudadana, junto a campañas educativas en los centros escolares dirigidas a concienciar a los alumnos sobre la importancia de los bienes que integran nuestro patrimonio, constituirán el mejor medio preventivo para la conservación del mismo. Será necesaria, por tanto, la formación de docentes en este campo que transmitan sus conocimientos al alumnado.

Para paliar este problema, algunas universidades, como ha sido el caso de la de Granada, han incorporado la asignatura de Patrimonio Histórico y Cultural a sus planes de estudios de Grado en Educación Infantil y Primaria. También con el mismo objetivo, se pusieron en marcha en la segunda década de los años ochenta del pasado siglo los Planes Nacionales, entre los que destaca en el ámbito patrimonial el Plan Nacional de Educación y Patrimonio al que ahora nos referiremos.

2. NORMAS BÁSICAS QUE REGULAN Y PROTEGEN EL PATRIMONIO

2.1. Normativa estatal

La legislación que regula y protege el patrimonio español a escala estatal viene recogida en la Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español, y en su respectivo Reglamento, aprobado por el Real Decreto 111/1986, de 10 de enero, de desarrollo parcial de la Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español.

Con la aprobación y publicación de estas normas se daba respuesta a la necesidad de redactar una ley nueva, más adecuada a las necesidades y exigencias de protección y enriquecimiento de los bienes que integran nuestro patrimonio, supliendo los vacíos legales que se habían detectado a lo largo del tiempo en que estuvo en vigor la anterior Ley de Patrimonio Histórico Artístico, de 13 de mayo de 1933, que con el paso de los años se había quedado obsoleta y desfasada.

La nueva Ley de Patrimonio vino a rellenar esas lagunas y a consagrar una nueva definición de Patrimonio Histórico Español, ampliando su extensión, tal como se recoge en el artículo 1, a: «los inmuebles y objetos muebles de interés artístico, histórico, paleontológico, arqueológico, etnográfico, científico o técnico. También forman parte del mismo el patrimonio documental y bibliográfico y los yacimientos y zonas arqueológicas, así como los sitios naturales, jardines y parques que tengan valor artístico, histórico o arqueológico».

Además de estas leyes, aprobadas para adaptarse a las nuevas circunstancias sociales y políticas de la sociedad española, que regulan con carácter general la defensa del patrimonio, aún perviven otras específicas, como es el caso del Decreto de 22 de abril de 1949, sobre protección de los castillos españoles, que en su breve articulado deja patente la defensa de los castillos contra su destrucción, reconociéndolos como bienes integrantes del patrimonio español, independientemente del estado de conservación en el que se encuentren. Resulta curiosa la ampulosidad de la redacción de su prólogo, que representa claramente el momento en el que fue escrito con enaltecimiento de los valores patrios, del que recogemos un extracto: «Una de las notas que dan mayor belleza y poesía a los paisajes de España es la existencia de ruinas de castillos... son evocación de la historia de nuestra Patria en sus épocas más gloriosas; y su prestigio se enriquece con las leyendas que en su entorno ha tejido la fantasía popular. Cualquiera, pues, que sea su estado de ruina, deben ser objeto de la solicitud de nuestro Estado, tan celoso en la defensa de los valores espirituales de nuestra raza».

Ante la insuficiencia de las leyes para paliar los graves problemas de conservación y protección del patrimonio cultural en nuestro país que se habían detectado, se vio la necesidad, como ya hemos indicado, de arbitrar otras medidas complementarias a nivel administrativo, por lo que se optó por la redacción de los denominados Planes Nacionales, que tenían como función coordinar las actuaciones de las distintas administraciones y optimizar la gestión de los recursos en los distintos campos de actuación a los que iban destinados. Así se aprobaron los planes nacionales de: catedrales, arquitectura defensiva, abadías, patrimonio inmaterial, conservación de patrimonio fotográfico, patrimonio del siglo XX, educación y patrimonio, arquitectura tradicional, patrimonio industrial, conservación preventiva, investigación en conservación y paisaje cultural.



http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/educacion.html

El Plan Nacional de Educación y Patrimonio tiene como objetivo fundamental la coordinación entre las diferentes instituciones y administraciones para la programación de actividades educativas destinadas a la formación de las personas, en general, en la investigación, conservación y protección del patrimonio cultural. Básicamente, son tres las metas que se propone: investigación e innovación en la didáctica del patrimonio, formación de educadores y gestores de bienes culturales y difusión de las propuestas educativas.

2.2. Legislación autonómica

En la actualidad, en cumplimiento de lo preceptuado en los diferentes Estatutos de Autonomía, las Comunidades Autónomas han aprobado sus propias normas que regulan el campo patrimonial, a las que haremos mención, ya que la competencia en materia de protección del patrimonio histórico, artístico y monumental, arqueológico y científico en su ámbito territorial está transferida a las mismas, con la salvaguarda de las competencias que correspondan al Estado y a los municipios.

A escala autonómica, se dispone de una amplia legislación que regula este campo, y que se recoge en la tabla 2.1.

TABLA 2.1

Andalucía	— Decreto 19/1995, de 7 de febrero, que aprueba el Reglamento de Protección y Fomento del Patrimonio histórico de Andalucía. — Ley 14/2007, de 26 de noviembre, del Patrimonio Histórico de Andalucía, que vino a derogar a su antecesora, la Ley 1/1991, de 3 de julio, de Patrimonio Histórico de Andalucía.
Aragón	— Ley 3/1999, de 10 de marzo, del Patrimonio Cultural Aragonés.
Principado de Asturias	— Ley 1/2001, de 6 de marzo, del Patrimonio Cultural.
Islas Baleares	— Ley 12/1998, de 21 de diciembre, del Patrimonio Histórico de las Islas Baleares.
Canarias	— Ley 11/2002, de 21 de noviembre, de modificación de la Ley 4/1999, de 15 de marzo, de Patrimonio Histórico de Canarias.
Cantabria	— Ley 11/11998, de 13 de octubre, de Patrimonio Cultural de Cantabria.
Castilla-La Mancha	— Ley 4/2013, de 16 de mayo, de Patrimonio Cultural de Castilla-La Mancha.
Castilla y León	— Ley 12/2002, de 11 de julio, de Patrimonio Cultural de Castilla y León.
Cataluña	— Ley 9/1993, de 30 de septiembre, de Patrimonio Cultural Catalán.
Extremadura	— Ley 2/1999, de 29 de marzo, de Patrimonio Histórico y Cultural de Extremadura.
Galicia	— Ley 5/2016, de 4 de mayo, de Patrimonio Cultural de Galicia.
Comunidad de Madrid	— Ley 3/2013, de 18 de junio, de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid.
Región de Murcia	— Ley 4/2007, de 16 de marzo, de Patrimonio Cultural de la Comunidad Autónoma de Murcia.
Comunidad Foral de Navarra	— Ley Foral 14/2005, de 22 de noviembre, de Patrimonio Cultural de Navarra.
País Vasco	— Ley 7/1990, de 3 de julio, de Patrimonio Cultural Vasco.
La Rioja	— Ley 7/2004, de 18 de octubre, de Patrimonio Cultural, Histórico y Artístico de La Rioja.
Comunidad Valenciana	— Ley 5/2007, de 9 de febrero, de la Generalitat, de modificación de la Ley 4/1998, de 11 de junio, del Patrimonio Cultural Valenciano.

3. PROTECCIÓN Y CONSERVACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL EN LA NORMATIVA EDUCATIVA

De igual modo que hemos visto para el patrimonio, la educación se encuentra regulada en España por leyes autonómicas y estatales que establecen el modelo de enseñanza a seguir en las que se definen las principales particularidades y aspectos organizativos y curriculares, concretando los objetivos, contenidos, metodología, competencias y criterios de evaluación.

Entre las leyes generales de educación, ni la LOE, en la parte de su articulado en vigor, ni la LOMCE recogen de forma específica ningún precepto en el que se haga referencia entre sus objetivos y contenidos a la necesidad de protección y conservación del patrimonio. Sí se recoge, en cambio, en las normas que con posterioridad han desarrollado los preceptos educativos, tanto con carácter estatal como autonómico.

A escala estatal, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, en su anexo I, apartado *b*), relativo al Área de Ciencias Sociales, en su bloque 4, recoge de forma expresa el siguiente precepto relativo al patrimonio: «Es importante que el alumnado desarrolle la curiosidad por conocer las formas de vida humana en el pasado y que valore la importancia que tienen los restos para el conocimiento y estudio de la historia y como patrimonio cultural que hay que cuidar y legar».

En este bloque también se desarrolla la capacidad para valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico, y asumir las responsabilidades que supone su conservación y mejora.

A escala autonómica, en el caso de Andalucía, el Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, en sus disposiciones generales, hace referencia, ya, a la importancia del patrimonio, al señalar que: «... el itinerario curricular regulado garantiza una educación integral incluyendo una formación artística y cultural... y el reconocimiento del patrimonio natural, artístico y cultural de Andalucía».

Destaca la importancia del patrimonio al recoger entre los objetivos de la Educación Primaria, en la letra *d*) del artículo 4, «Conocer y valorar el patrimonio natural y cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora...». En igual sentido se expresa la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, en el anexo I, en la que se recogen las áreas de conocimiento; en la relativa a las Ciencias Sociales, al fijar los objetivos, se hace referencia a O.CS.5, «Conocer y valorar el patrimonio cultural de Andalucía y España y contribuir activamente a su conservación y mejora, mostrando un comportamiento humano responsable y cívico...».

Tal como vemos, en las últimas leyes y reformas educativas se ha hecho hincapié en la importancia del conocimiento, conservación y protección de nuestro patrimonio comenzando desde los primeros niveles de la educación obligatoria, ya que ha sido preocupación de los legisladores que un tema de tanta trascendencia histórica y cultural se recogiese en la normativa que regula la Educación Primaria.

4. BIENES QUE INTEGRAN EL PATRIMONIO HISTÓRICO Y CULTURAL Y COMPETENCIA SOBRE EL MISMO

4.1. Bienes que integran el Patrimonio Histórico y Cultural

La legislación actual de nuestro país sobre patrimonio histórico y cultural, en su artículo primero, define y recoge los bienes que integran el patrimonio histórico español, como ya hemos visto, indicando que son los muebles e inmuebles de interés artístico, histórico, paleontológico, etc.,

haciendo referencia además a los bienes inmateriales: «Asimismo, forman parte del Patrimonio Histórico Español los bienes que integren el Patrimonio Cultural Inmaterial, de conformidad con lo que establezca su legislación especial».

Las leyes de las diferentes Comunidades Autónomas toman como referencia la norma estatal y llevan a cabo redacciones similares, con definiciones y clasificaciones parecidas a la anterior, ampliando en algunos casos los supuestos de elementos protegidos, como sucede, por ejemplo, con la ley andaluza, que, en su artículo 25, añade a esta clasificación las categorías de lugares de interés industrial y zonas patrimoniales.

En otros casos, cambia la denominación de algunas de las figuras específicas de protección, y, así, por ejemplo, en el caso del patrimonio arqueológico, encontramos las siguientes denominaciones: zona arqueológica en la norma estatal, área o espacio de prevención arqueológica en Extremadura, zona de reserva arqueológica en el ámbito de la Comunidad Valenciana o parque arqueológico en Extremadura y en Castilla-La Mancha.

A la hora de llevar a cabo una clasificación general del patrimonio cultural podemos distinguir entre material, que estaría integrado por bienes muebles e inmuebles, inmaterial y patrimonios especiales, a los que se sumaría el patrimonio natural, que cada día cobra más relevancia (Hernández, 2016: 175-178).

En la tabla 2.2 se pueden ver con más claridad las diferentes categorías que forman parte de esta clasificación.

TABLA 2.2

Clasificación del patrimonio cultural

Material	Inmuebles	— *Monumentos:* son los edificios y estructuras de relevante interés histórico, arqueológico, paleontológico, artístico, etnológico, industrial, científico, social o técnico, con inclusión de los muebles, instalaciones y accesorios que expresamente se señalen. Incluyen edificios y muebles integrados a ellos que tengan un interés relevante en alguno de los diferentes campos que se indican. Nuestros pueblos y ciudades, por su rico pasado histórico, están llenos de monumentos. Como ejemplo, tenemos la Torre del Oro, en Sevilla. — *Conjuntos históricos:* son las agrupaciones de construcciones urbanas o rurales junto con los accidentes geográficos que las conforman, relevantes por su interés histórico, arqueológico, paleontológico, artístico, etnológico, industrial, científico, social o técnico con coherencia suficiente para constituir unidades susceptibles de clara delimitación. El rasgo principal que los caracteriza es la unicidad espacial y temporal o estilística. Por ejemplo, conjunto monumental del Castillo de la Mota en Alcalá la Real (Jaén). — *Jardines históricos:* son los espacios delimitados producto de la ordenación humana de elementos naturales, a veces complementados con estructuras de fábrica, y estimados de interés en función de su origen o pasado histórico o de sus valores estéticos, sensoriales o botánicos. Se necesita la intervención humana y la existencia de características relevantes en alguno de los ámbitos indicados. Por ejemplo, el Jardín Nazarí de Vélez Benaudalla (Granada). — *Sitios históricos:* son los lugares vinculados a acontecimientos o recuerdos del pasado, a tradiciones o creaciones culturales o de la naturaleza y a obras humanas que posean un relevante valor histórico, etnológico, arqueológico, paleontológico o industrial. Se caracterizan por su carácter espacial concreto

TABLA 2.2 *(continuación)*

Material	Inmuebles	vinculado a algún elemento material o inmaterial relevante. El Puente de Tablate (Granada) es un claro ejemplo de sitio histórico. — *Zonas arqueológicas:* son aquellos espacios claramente delimitados en los que se haya comprobado la existencia de restos arqueológicos o paleontológicos de interés relevante relacionados con la historia de la humanidad. Lugares vinculados materialmente al pasado del ser humano. Por ejemplo, el cerro de La Cruz en Almedinilla (Córdoba). — *Lugares de interés etnológico:* son aquellos parajes, espacios, construcciones o instalaciones vinculados a formas de vida, cultura, actividades y modos de producción propios de un pueblo que merezcan ser preservados por su relevante valor etnológico. Actualmente, podemos admirar muchos elementos antropológicos en museos de artes y costumbres populares, pero otros muchos, ya sean materiales o inmateriales, debemos buscarlos en un ámbito espacial concreto. Un claro ejemplo de ello son las típicas construcciones alpujarreñas, únicas en España, con sus tejados de launa y su típicos tinaos de origen bereber. — *Lugares de interés industrial:* son aquellos parajes espacios, construcciones o instalaciones vinculados a modos de extracción, producción, comercialización, transporte o equipamiento que merezcan ser preservados por su relevante valor industrial, técnico o científico. La minería ha sido importante en nuestro país a lo largo de la historia; son muchos los lugares vinculados a la producción industrial y extractiva que han quedado abandonados y que poseen un importante patrimonio mueble e inmueble que debe ser preservado. Por ejemplo, las minas de Alquife (Granada). — *Zonas patrimoniales:* son aquellos territorios o espacios que constituyen un conjunto patrimonial, diverso y complementario, integrado por bienes diacrónicos representativos de la evolución humana que poseen un valor de uso y disfrute para la colectividad y, en su caso, valores paisajísticos y ambientales. La zona de Otíñar, a pocos kilómetros de Jaén, es uno de los pocos lugares de la Comunidad de Andalucía que ostenta este título, en la que podemos encontrar elementos paisajísticos de gran belleza natural, pinturas y grabados rupestres, restos de un castillo medieval o un dolmen perfectamente conservado, además de un pequeño pueblo abandonado y cabañas de ganadería ovina.
	Muebles	Aunque la ley no los define, podemos indicar que son aquellos que tienen individualidad propia y pueden ser trasladados de un lugar a otro, destacando por su carácter histórico, científico, etnológico, arqueológico, técnico, cultural o artístico. Como ejemplos, podemos señalar: pinturas, esculturas, elementos de orfebrería, textiles, etc.
Inmaterial	— Tradiciones y expresiones orales. — Artes del espectáculo. — Usos sociales, rituales y festivos. — Conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo. — Técnicas artesanales tradicionales.	

TABLA 2.2 *(continuación)*

Especiales	— *Patrimonio arqueológico:* está constituido por los bienes muebles e inmuebles de carácter histórico que pueden ser estudiados con métodos propios de la ciencia arqueológica. — *Patrimonio etnográfico:* lo forman los bienes muebles e inmuebles junto con los conocimientos y actividades que son o han sido expresión de la cultura tradicional del pueblo español en sus aspectos materiales, sociales y espirituales. — *Patrimonio industrial:* está integrado por los bienes vinculados a la actividad productiva, tecnológica, fabril y de la ingeniería en cuanto forman parte de la historia social, técnica y económica. — *Patrimonio documental:* documentos de cualquier época, generados o pertenecientes a organismos o entidades públicas. Aquellos que tengan una antigüedad superior a los 40 años, generados o pertenecientes a asociaciones de carácter político, sindical, religioso, cultural, etcétera, y los que tengan una antigüedad superior a los 100 años generados o pertenecientes a cualquier entidad particular o persona física. — *Patrimonio bibliográfico:* recoge las obras y colecciones bibliográficas y hemerográficas de carácter literario, histórico, científico o artístico, independientemente de su soporte... — *Patrimonio subacuático:* bienes muebles e inmuebles de carácter histórico que se encuentran sumergidos en el agua y que pueden ser estudiados con la metodología arqueológica.

Para la protección de estos bienes la ley prevé la declaración de Bienes de Interés Cultural, tal como recoge el artículo 9 de la Ley de Patrimonio: «Gozarán de especial protección y tutela los bienes integrantes del patrimonio histórico español declarados de interés cultural por medio de esta ley o mediante Real Decreto de forma individualizada».

4.2. Competencia sobre el patrimonio

En relación con la competencia del Patrimonio Cultural, al Estado corresponde: garantizar su conservación, promover su enriquecimiento, facilitar el acceso de los ciudadanos a los bienes comprendidos en él y protegerlos frente a la exportación ilícita y la expoliación, su difusión internacional y su recuperación cuando hubiesen sido exportados ilícitamente.

Las Comunidades Autónomas y las entidades locales se ocuparán de las competencias no atribuidas al Estado. Además, las administraciones públicas deben colaborar entre sí en el ejercicio de sus funciones y competencias para la defensa y conservación del patrimonio.

Los municipios, a través de los planes de ordenación urbana, deben colaborar activamente en la protección y conservación de los bienes integrantes del Patrimonio Histórico que radiquen en su término municipal, adoptando en caso de urgencia las medidas cautelares necesarias para su salvaguarda.

Para cualquier modificación o cambio, se trate de obras, cambios de uso, pintura, etc., en los inmuebles objeto de inscripción como Bien de Interés Cultural, será imprescindible obtener autorización de la consejería competente en materia de patrimonio, con carácter previo a cualquier otra autorización o licencia que fuese necesaria. Mientras no se disponga de la misma, no se podrá realizar ninguna otra actividad que pueda poner en peligro el bien.

Cualquier persona que observe peligro de destrucción de un bien integrante del Patrimonio Histórico Andaluz deberá ponerlo en conocimiento de la Administración competente, que llevará a cabo las actuaciones que procedan.

Son muy pocas las denuncias que se presentan de forma particular por destrucción del patrimonio.

4.3. Catálogo de bienes inscritos

Para dar una mayor seguridad jurídica a todos los elementos que forman parte de este campo, se ha creado un registro de bienes culturales protegidos del Patrimonio Histórico Español; además a escala autonómica en el caso de Andalucía, se ha aprobado un catálogo general para la inscripción y divulgación de los bienes que integran el Patrimonio Histórico Andaluz, que se puede consultar gratuitamente accediendo a la página web correspondiente.



http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/patrimonio/bienes-culturales-protegidos.html

www.mcu.es - Cultura - Patrimonio Cultural - Bienes Culturales Protegidos - Consulta de Bienes Muebles o Inmuebles

www.juntadeandalucia.es/cultura - Cultura - Bienes culturales - Catálogo General del Patrimonio Histórico

El *Cátalogo General del Patrimonio Histórico Andaluz* está integrado por:

— *Bienes de interés cultural.* Aquellos bienes inmuebles que gozan de una especial protección, como hemos visto con anterioridad.
— *Bienes de catalogación general.* Bienes inscritos con carácter genérico en el *Catálogo General* con anterioridad a la aplicación de la ley de 2007. También se inscribirán aquí los elementos que formen parte de los inmuebles del Patrimonio Histórico Andaluz fabricados en piedra, yeso, madera, forja, cerámica, azulejería y vidrio cuyo interés haya sido reconocido a través de inventarios, y los pertenecientes a la Iglesia.
— Los incluidos en el *Inventario General de Bienes Muebles* del Patrimonio Histórico Andaluz.

La incoación del expediente para la inscripción de un bien en el catálogo general como Bien de Interés Cultural se puede instar a instancia de parte por cualquier persona interesada o bien de oficio por la propia administración.

5. ORGANISMOS NACIONALES E INTERNACIONALES PARA LA DEFENSA Y PROTECCIÓN DEL PATRIMONIO

Numerosos organismos a escalas autonómica, nacional e internacional velan por la preservación y conservación del patrimonio histórico y cultural. Veamos las principales funciones de cada uno de ellos.

5.1. Organismos internacionales

Entre los principales organismos internacionales con competencias en la defensa del patrimonio encontramos a la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), dentro del seno de la ONU, algunos de cuyos objetivos son la defensa del patrimonio cultural, el impuso de convenios y el establecimiento de programas internacionales para la conservación y defensa del patrimonio cultural. Forman parte de este organismo el ICOM (Comité Internacional de Museos), el

ICCROM (Centro Internacional de Estudios para la Conservación y Restauración de Objetos de Museos) y el ICOMOS (Consejo Internacional de Monumentos y Sitios).

El principal problema al que se enfrenta este organismo es la dificultad para poder aplicar sus resoluciones al carecer de potestad ejecutiva; por ello, para que tengan un carácter vinculante y efectivo, sus decisiones deben ser ratificadas con posterioridad por los respectivos parlamentos nacionales u órganos similares de los países miembros.

Otra dificultad añadida es la ausencia o la baja de algunas naciones influyentes entre sus miembros en determinados períodos históricos, generalmente por causas políticas o económicas, como sucedió con Estados Unidos, que abandonó la organización en 1984 hasta 2003, en que se incorporó de nuevo, lo que supuso una importante pérdida de influencia y también de recursos económicos en los presupuestos anuales.

A pesar de la adhesión por parte de los diferentes países a las normas que se aprueben en el seno de este organismo, su eficacia real es mínima cuando se produce un conflicto, como fue el caso del saqueo del patrimonio histórico iraquí durante la guerra, pese a la existencia del Convenio de La Haya; la destrucción de las esculturas de Buda en Afganistán, a pesar de las resoluciones de la ONU; el expolio del Museo Arqueológico de El Cairo durante las revueltas en los países árabes o la destrucción de parte del yacimiento arqueológico de Palmira, en Siria, por los terroristas del ISIS.



http://www.unesco.org/new/es/culture/

¿SABIAS QUÉ...?

España ocupa la tercera posición en la lista de la UNESCO, con 46 bienes inscritos en 2016, como Patrimonio Mundial de la Humanidad, tras Italia, con 51, y China, con 50. El último de los bienes españoles en inscribirse a esta lista han sido los dólmenes de Antequera, en 2016.

Los cinco primeros bienes culturales españoles en incorporarse a la lista de la UNESCO de Bienes Patrimonio de la Humanidad, en 1984, fueron la Alhambra y el Generalife de Granada, la catedral de Burgos, la mezquita de Córdoba, el monasterio y sitio de El Escorial, en Madrid, y el Parque y Palacio Güell y la Casa Milá, en Barcelona.

Castilla y León es la región del mundo con más bienes inscritos, con un total de ocho en 2015.

En 2003 se firmó en París el convenio para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. En España, los primeros bienes en ser declarados Patrimonio Oral e Intangible de la Humanidad fueron: el misterio de Elche y la Patum de Berga.



http://whc.unesco.org/es/list

5.2. Instituciones estatales

A escala estatal destaca la Dirección General de Bellas Artes y Bienes Culturales, dependiente del Ministerio de Cultura, con las siguientes funciones:

- Registro de bienes de interés cultural y del inventario general de bienes muebles.
- Propuesta de adquisición de bienes del patrimonio histórico español y de las medidas para su protección y defensa.

— Aplicación del régimen jurídico de la protección del patrimonio histórico.
— Planes para la conservación y restauración de bienes muebles e inmuebles del patrimonio histórico.
— Promoción y fomento de los proyectos de investigación arqueológica española en el exterior.



http://www.mecd.gob.es/ministerio-mecd/organizacion/organigrama/ministro/secretaria-estado-cultura/n/dg-bellas-artes.html

El Instituto del Patrimonio Cultural de España (IPCE) es un organismo adscrito a la Dirección General de Bellas Artes y Bienes Culturales, dependiente del Ministerio de Cultura, y entre sus funciones destacan: la investigación, conservación y restauración de los bienes pertenecientes al patrimonio cultural.



http://ipce.mcu.es/presentacion.html

El Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) es una institución pública adscrita al Ministerio de Economía dedicada a la investigación que ocupa el primer puesto en España en este sector y el tercero en Europa. Su objetivo fundamental es el fomento y difusión de la investigación científica y tecnológica, y se lleva a cabo mediante equipos de investigación multidisciplinares. Su actividad gira en torno a ocho áreas científico-técnicas, que van desde la investigación básica hasta el desarrollo tecnológico. Las áreas son: humanidades y ciencias sociales, biología y biomedicina, recursos naturales, ciencias agrarias, ciencia y tecnologías físicas, ciencia y tecnología de materiales, ciencia y tecnología de alimentos y ciencia y tecnologías químicas.

5.3. Organismos autonómicos

Entre los organismos autonómicos contamos, en el caso de Andalucía, al igual que en otras regiones, con la creación del IAPH, Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, que vela por su conservación, con destacadas publicaciones especializadas.

Según la Ley 5/2007, de 26 de junio, el Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico se configura como un organismo cuyos fines son la intervención, la investigación e innovación, la documentación, la comunicación y el desarrollo del patrimonio cultural en el marco de los planes de investigación, desarrollo e innovación de la Junta de Andalucía. Y entre sus principales funciones vinculadas con el patrimonio, destacan:

— La realización de informes en materia de protección de bienes culturales.
— Desarrollo de proyectos en materia de conservación y restauración del patrimonio histórico.
— Investigación y documentación sobre patrimonio histórico.
— Planes de formación de especialistas en actividades relacionadas con el patrimonio.
— Fomento y colaboración con otras instituciones, especialmente con las universidades públicas de Andalucía, en materia de formación e investigación.

Otros organismos autonómicos con competencias en el patrimonio cultural, por nombrar

algunos de ellos, son: el Instituto Histórico de Castilla-La Mancha, el Instituto de Estudios Aragoneses, el Instituto Valenciano de Conservación y Restauración o la Fundación del Patrimonio Histórico de Castilla y León.



http://www.iaph.es/web/

6. MECANISMOS PARA LA PROTECCIÓN DEL PATRIMONIO

España dispone de uno de los conjuntos monumentales más extensos y diversos de todo el mundo, solo superado por Italia y China, lo que debe hacernos sentir orgullosos del importante legado con el que contamos y, al mismo tiempo, nos debe llevar a reflexionar sobre la responsabilidad que su conservación y protección implica, tanto para las instituciones públicas como para los ciudadanos en general.

A la vista de este importante patrimonio histórico que atesoramos en España, resulta necesario plantear un interrogante: ¿Se ponen hoy en día los medios adecuados en nuestro país para la defensa del patrimonio?

A nivel jurídico, se creó la figura de Bien de Interés Cultural, mediante la incoación previa del correspondiente expediente administrativo por el organismo correspondiente, que otorga el máximo nivel de protección a los bienes inscritos, en el registro creado al efecto, integrantes del patrimonio histórico español.

Aunque en los últimos años el avance en este campo ha sido notable, aún nos queda mucho



FUENTE: Bonilla Martos, A. L.

Figura 2.1.—La Alhambra, Granada. Patrimonio de la Humanidad.



FUENTE: Bonilla Martos, A. L.

Figura 2.2.—Albaicín. Patrimonio de la Humanidad.

camino por recorrer; prácticamente seguimos en mantillas. Solo en determinadas ciudades de una cierta entidad, con un subsuelo rico en restos arqueológicos, se lleva a cabo un programa regulado de excavaciones, con un plan urbanístico en el que se recogen las zonas de especial protección, con informes técnicos de arqueólogos previos a la ejecución de cualquier obra y con intervenciones directas de la administración para que esto se cumpla. Sin embargo, y a pesar de que la legislación es la misma para todos los municipios, en muchos casos las normas se trasgreden, especialmente en localidades pequeñas, dónde aún no se da a estos objetos la importancia y la consideración que merecen, no solo ya por su valor histórico, sino por el mismo ministerio de la ley. Una cita del profesor Fernando Quesada Sanz (2010: 79), una de las máximas autoridades en el estudio en nuestro país de la cultura ibérica es expresiva de ello: «solo en los últimos años se ha destruido un 90% más de patrimonio arqueológico que en los 2.000 años anteriores».

Testimonios documentados de destrucción del patrimonio en nuestro país tenemos muchos, y no es necesario ir muy lejos para encontrar numerosos ejemplos que ponen en evidencia la necesidad de buscar nuevas estrategias para su conservación.

A pesar de una extensa regulación de normas para la defensa del patrimonio e incluso de la catalogación de algunos bienes, ello no impide su destrucción, por lo que pensamos que no podemos acogernos solo a la ley para defender nuestro patrimonio, sino que se deben buscar los cauces para armonizar la protección y el desarrollo económico de la sociedad, encontrando un punto de confluencia e inflexión entre ambos que permita su coexistencia.

Las administraciones públicas, conscientes de las dificultades para una adecuada conservación

del patrimonio histórico y cultural de nuestro país, han buscado en algunos casos fórmulas para una defensa más efectiva mediante la redacción de libros verdes y planes de protección y defensa en los que se impliquen no solo ellas, sino los profesionales y las partes interesadas. Con la aprobación del plan nacional de emergencias y gestión de riesgos en el patrimonio cultural se ha intentado diseñar medidas de prevención y protección del patrimonio ante previsibles catástrofes, ya sean naturales o provocadas. Son de destacar el Plan Nacional de Protección del Patrimonio Arqueológico Subacuático y su libro verde, publicado por el Ministerio de Cultura, dada la importancia de los bienes que lo integran a niveles cualitativo y cuantitativo, enfocando su ámbito de actuación a los bienes que se encuentran en las aguas jurisdiccionales del Estado español y a los que se encuentran en aguas internacionales.

Somos conscientes de la imposibilidad de conservar adecuadamente y actuar sobre un patrimonio tan extenso e importante como es el de nuestro país, pero en muchos casos su puesta en valor genera riqueza para la zona y concienciación entre la ciudadanía de su importancia, no solo histórica, sino también económica; pongamos por caso los ejemplos de Almedinilla (Córdoba) o Piñar (Granada), poblaciones cuya economía se ha visto reactivada en la actualidad gracias a su patrimonio histórico.

Unas políticas adecuadas de conservación e integración en las poblaciones del patrimonio histórico y cultural y una concienciación por parte de todos los factores sociales, tanto políticos como vecinales, de estas localidades han hecho de ellas un ejemplo modélico a seguir, y han reactivado las maltrechas economías locales con la creación de puestos de trabajo en el sector de servicios.

Es fundamental dar a conocer a la población los monumentos y restos arqueológicos que integran nuestro patrimonio histórico utilizándolos como recurso educativo. Desde la educación y la enseñanza se va concienciando a los individuos sobre la importancia de su conservación. Una educación adecuada y políticas de difusión con la puesta en valor de estos bienes serán la mejor arma para su preservación.

Los docentes forman una parte importante de este engranaje y tienen en sus manos que las generaciones futuras tomen conciencia de la importancia de este bien que es finito, pues una vez destruido habrá desaparecido para siempre.

Es necesario proteger este importante legado patrimonial testigo de nuestro pasado del que somos garantes que ha sufrido a lo largo del tiempo el olvido y la dejadez de la propia administración y el expolio y la destrucción por parte de personas e instituciones, a veces por ignorancia y otras por intereses. Para ello ha sido necesario dotarse de unos medios e instrumentos legales para su preservación mediante la aprobación de normas autonómicas, estatales e internacionales y la creación de figuras especiales, como es la de Bien de Interés Cultural, pero sin olvidar que la base de su cumplimiento está en la educación desde los primeros niveles educativos.

Para finalizar este tema, una pregunta y una reflexión: ¿destruiríamos un libro autobiográfico sobre nuestra vida y la de nuestra familia?

Sin duda alguna, no, pues debemos ser conscientes de la importancia de la preservación del patrimonio cultural que nos rodea, ya que forma parte de esa biografía familiar, aunque en este caso no esté escrita en papel y haya que interpretarla. Desgraciadamente, es un libro de lectura única que no puede ser copiado, por lo que su texto corre el riesgo de perderse para siempre si no se cuida y protege. Respetemos, cuidemos y disfrutemos de nuestro patrimonio histórico y cultural.

BIBLIOGRAFÍA

Bonilla Martos, A. L. (2013). *Estudio y protección de los restos arqueológicos de la sierra sur de Jaén y su uso como recurso didáctico* (tesis doctoral). Universidad de Granada. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=59092

Domingo, I., Burke, H. y Smith, C. (2007). *Manual de campo del arqueólogo.* Barcelona: Ariel.

Galindo, R. y Bonilla Martos, A. L. (2016). Enseñar y aprender historia en Educación Primaria. En A. Liceras y G. Romero (coords.), *Didáctica de las ciencias sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 119-139). Madrid: Pirámide.

Hernández Ríos, M. L. (2016). El patrimonio cultural y natural en la didáctica de las ciencias sociales. En A. Liceras y G. Romero (coords.), *Didáctica de las ciencias sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 163-192). Madrid: Pirámide.

Prats, J. y Santacana, J. (2011). Los restos arqueológicos, los monumentos y los museos como fuentes del pasado. En J. Prats (coord.), *Geografía e historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 37-50). Barcelona: Graó.

Querol, M. A. (2010). *Manual de gestión del Patrimonio Cultural.* Madrid: Akal.

Quesada, F. (2010). *Armas de la antigua Iberia: de Tartesos a Numancia.* Madrid: Libros de la Esfera.

Ramos Fernández, R. (1987). *Arqueología. Métodos y técnicas.* Barcelona: Bellaterra.

3 Metodología por proyectos: un modelo innovador para la enseñanza y el aprendizaje del Patrimonio Cultural

MARÍA DE LA ENCARNACIÓN CAMBIL HERNÁNDEZ
GUADALUPE ROMERO SÁNCHEZ

1. INTRODUCCIÓN

Con adaptación de los estudios universitarios al EESS se está llevando a cabo la implementación de la enseñanza por competencias, entendidas como la capacidad susceptible de ser medida y necesaria para realizar un trabajo de forma eficaz; dichas competencias no son otra cosa que un planteamiento de la formación que refuerza la orientación hacia la práctica *(performance),* tomando como punto de referencia el perfil profesional. El aprendizaje por competencias supone, sin duda, una nueva forma de afrontar la enseñanza universitaria en la que la innovación metodológica debe estar presente.

El patrimonio cultural, en sus diferentes niveles, por su carácter multidisciplinar, abierto y en continuo cambio, favorece el aprendizaje por competencias, razón por la cual su didáctica debe integrarse en el proceso educativo, particularmente en la formación inicial de maestros, ya que aporta contenidos relevantes para el conocimiento de lo social y cultural, pero también para la educación ambiental o la alfabetización científica. Todo ello tomando como punto de partida el concepto actual de patrimonio cultural, entendido como un único hecho sociocultural, constituido de manera holística por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y medioambiental, cuya didáctica tiene como finalidad la comprensión de las sociedades tanto del pasado como del presente, tanto en el tiempo como en el espacio, de forma que los elementos patrimoniales sean a la vez testimonio y fuente para su análisis y sirvan como ejes estructuradores de las propuestas educativas (Heyd, 2008; Scazzosi, 2004).

A través de los referentes patrimoniales se puede potenciar el conocimiento reflexivo de la realidad con independencia de que ello lleve consigo objetivos relacionados con la conservación y valoración del patrimonio, así como el conocimiento de dichos referentes y sus procedimiento de analisis e investigación (Cuenca, Estepa y Martín, 2011).

Para que el patrimonio cultural aporte todo su valor educativo y caudal didáctico, es necesario superar las dificultades que presenta su enseñanza-aprendizaje, entre las que se encuentran las metodológicas, con el fin de que podamos desarrollar propuestas didácticas de carácter investigativo, multidisciplinar y crítico en las que tanto el diseño y desarrollo de los fines como los contenidos y estrategias metodológicas conduzcan a construir y fomentar el respeto intercultural y el cambio social contribuyendo a la formación de profesionales socialmente comprometidos.

En este capítulo abordaremos la necesidad de la innovación metodológica para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural. Tras la introducción, haremos una reflexión del cambio que se está produciendo desde el patrimonio y su didáctica a la educación patrimonial, analizando las dificultades que presenta su enseñanza-aprendiza-

LECTURA

«Educación y patrimonio constituyen un binomio emergente en el sector de las políticas culturales, porque solo partiendo de la apropiación por parte de la ciudadanía de los valores culturales inherentes a los bienes patrimoniales puede vislumbrarse un horizonte de sostenibilidad en la gestión de los mismos. Por esto, porque solo se protege y conserva lo que se conoce y se valora, es por lo que las administraciones públicas e instituciones, garantes de la salvaguarda del Patrimonio Cultural, llevan a cabo nutridos programas de actividades destinadas a la formación de los ciudadanos en la importancia de la investigación, protección y conservación de los bienes culturales. Estas actividades, junto a la inclusión en los currículos de los diferentes niveles educativos de contenidos relacionados con el patrimonio, muestran el interés existente, tanto en el colectivo de gestores culturales como en el de educadores, en el desarrollo de estrategias encaminadas a la promoción de la educación patrimonial».

Plan Nacional de Educación y Patrimonio.



http://ipce.mcu.es/pdfs/PCE5_Revista.pdf



PARA SABER MÁS

http://hdl.handle.net/10272/9437

je. A partir de la necesidad de la innovación metodológica en la enseñanza del patrimonio cultural, analizaremos los diferentes métodos didácticos, proponiendo como innovación, dado el carácter interdisciplinar del patrimonio, la utilización de la metodología por proyectos integrados para su enseñanza-aprendizaje y la utilización de las nuevas tecnologías, tratando sus ventajas e inconvenientes y su aplicación didáctica, con el objetivo de dotar al alumnado universitario de las herramientas que le permitan adquirir las capacidades necesarias para llevar acabo un práctica docente de calidad en el marco real y de acuerdo con el carácter interdisciplinar de esta materia.

2. DE LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO A LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL: DIFICULTADES DE SU ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El patrimonio cultural ha pasado de ser considerado un recurso a ser, por su carácter interdisciplinar, una fuente primaria para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. Su estudio

se ha implementado en los diferentes niveles educativos, pues la mayoría de los currículos académicos de las enseñanzas Primaria, Secundaria y Bachillerato incluyen contenidos patrimoniales; su gran valor educativo ha hecho que desde el Instituto del Patrimonio Cultural de España (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), a través del Plan Nacional de Educación y Patrimonio, se establezca la necesidad de educar en y desde el patrimonio, ya que ambos forman un binomio perfecto, pues el patrimonio aporta en todos los niveles educativos innumerables contenidos de gran importancia que fomentan la identidad y dotan de valores culturales, mientras que, por su parte, la educación es la estrategia perfecta para el conocimiento, la valoración y, por tanto, la conservación del patrimonio, el cual no tendría futuro sin no es contemplado, analizado, protegido y difundido desde la educación (Hernández, 2016: 164).

2.1. La educación patrimonial

La educación patrimonial es una disciplina que ha desarrollado un gran corpus teórico y metodológico que cuenta con numerosas experiencias implantadas y evaluadas sobre las que construir nuevas propuesta coherentes para la valoración, conocimiento, conservación y difusión del patrimonio. Nuestro país es el tercero del mundo, según la UNESCO, en bienes de interés cultural; conseguir que toda la sociedad valore como suyo este patrimonio y se identifique con él es una acción que debe realizarse desde la educación. Este trabajo educativo con la sociedad debe comenzar en la escuela, donde los contenidos patrimoniales están presentes en los diferentes niveles educativos; en este ámbito es importante conocer cuáles de los contenidos recogidos en el currículo se imparten y en qué materias (Estepa, Ferreras, López y Morón, 2011). En el ámbito de la educación no formal el patrimonio tiene mucha presencia, abordándose y fomentando su valoración a través de diferentes materiales y actividades didácticas dirigidos a todos los públicos. Como vemos, el patrimonio es una disciplina activa y dinámica cuya didáctica se aborda desde los diferentes ámbitos educativos. Este dinamismo requiere de disciplinas que se ocupen de su mediación y de conectar con los bienes patrimoniales a todo tipo de públicos sin excepción. Por tanto, la educación patrimonial se lleva a cabo en los ámbitos educativos formal, no formal e informal, que aparecen en ocasiones relacionados entre sí en una acción necesaria que colabora a la socialización del patrimonio, fomentando la relación entre bienes y personas que lo sienten como suyo y se identifican con él, cuidándolo y conservándolo para las generaciones futuras (Fontal e Ibáñez, 2015: 15-32). Esto nos lleva a plantear la educación patrimonial como una disciplina nuclear en la gestión del patrimonio, pues se ocupa de la educación patrimonial de la sociedad, en la que las personas son las propietarias y custodias de estos bienes comunes que no existirían sin ellas (Koutrelakos, 2013; Fontal, 2013). Para lograr estos objetivos contamos con dos grandes instrumentos: el Plan Nacional de Educación y Patrimonio y el Observatorio de Educación Patrimonial en España, desde donde se están llevando a cabo.



http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/educacion.html



http://www.oepe.es/

La didáctica del patrimonio y la educación patrimonial deben ir de la mano. Siguiendo a Cuenca (2016): «la didáctica del patrimonio no constituye un fin en sí misma, sino que debe integrarse en el proceso educativo dentro de las grandes metas establecidas para la educación, particularmente en la formación de la ciudadanía» (Martín, 2012). El objetivo fundamental de la didáctica del Patrimonio es facilitar la comprensión de las sociedades pasadas y presentes a través del estudio y analisis de los bienes patrimoniales vinculados a nuestras raíces culturales y tradiciones, los cuales actúan a la vez cómo testigo y fuente y son el punto de partida para lograr el conocimiento del pasado, comprender nuestro presente y las causas de posicionamientos futuros. De esta manera los bienes patrimoniales se constituyen en elementos identitarios con un gran valor simbólico sobre los que se articulan diferentes visiones críticas, desde las cuales se potencian el respeto a la diversidad y la pluralidad social y cultural, valorando la necesidad de su conservación. Los bienes patrimoniales facilitan el conocimiento reflexivo de nuestra identidad y cultura en el sentido más amplio, siendo ese el objetivo del proceso educativo (Cuenca, 2016).

Pero no se puede enseñar el patrimonio sin educación patrimonial. En este sentido, como ya hemos señalado, desde el Plan Nacional de Educación y Patrimonio, diseñado por el Instituto del Patrimonio Cultural de España, se han marcado las líneas prioritarias de actuación para lograr una educación patrimonial en todos los ámbitos educativos; estas líneas señalan la necesidad de programas de investigación en educación patrimonial e innovación en didáctica del patrimonio, así como en formación de educadores, gestores y otros agentes culturales e investigadores en educación patrimonial. En dicho plan también se plantea incorporar las nuevas tecnologías en los nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje, la innovación de recursos y herramientas de interpretación patrimonial y la formación de los educadores, tanto en la planificación de competencias, selección de contenidos, programación de actividades, utilización adecuada de recursos, gestión de procesos de aprendizaje y su evaluación como en el desarrollo de metodologías innovadoras para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio: todo ello desde la investigación patrimonial, en la que se están desarrollado procesos de comunicación social destinados a centros educativos, museos, centros de interpretación del patrimonio o proyectos educativos en general, con el fin de que el conocimiento del patrimonio sea abordado por toda la sociedad, reconociendo y asumiendo los referentes identitarios que lleva asociados.

Algunos de los proyectos que se están llevando a cabo, recogidos por Cuenca (2016, p. 32), se muestran en la tabla 3.1.

TABLA 3.1

- *Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía. Análisis de buenas prácticas, diseño e intervención en la enseñanza obligatoria.* Universidad de Huelva, EDU2015-67953-P.
- *Evaluación cualitativa de programas educativos en museos españoles.* Universidad de Oviedo, EDU2011-27835.
- *Educación patrimonial en España: evaluación sistemática de programas de consolidación e internacionalización del OEPE.* Universidad de Valladolid, EDU2012-37212.
- *Análisis de buenas prácticas, diseño e intervención en la enseñanza obligatoria.* Universidad de Huelva, EDU2015-67953-P.

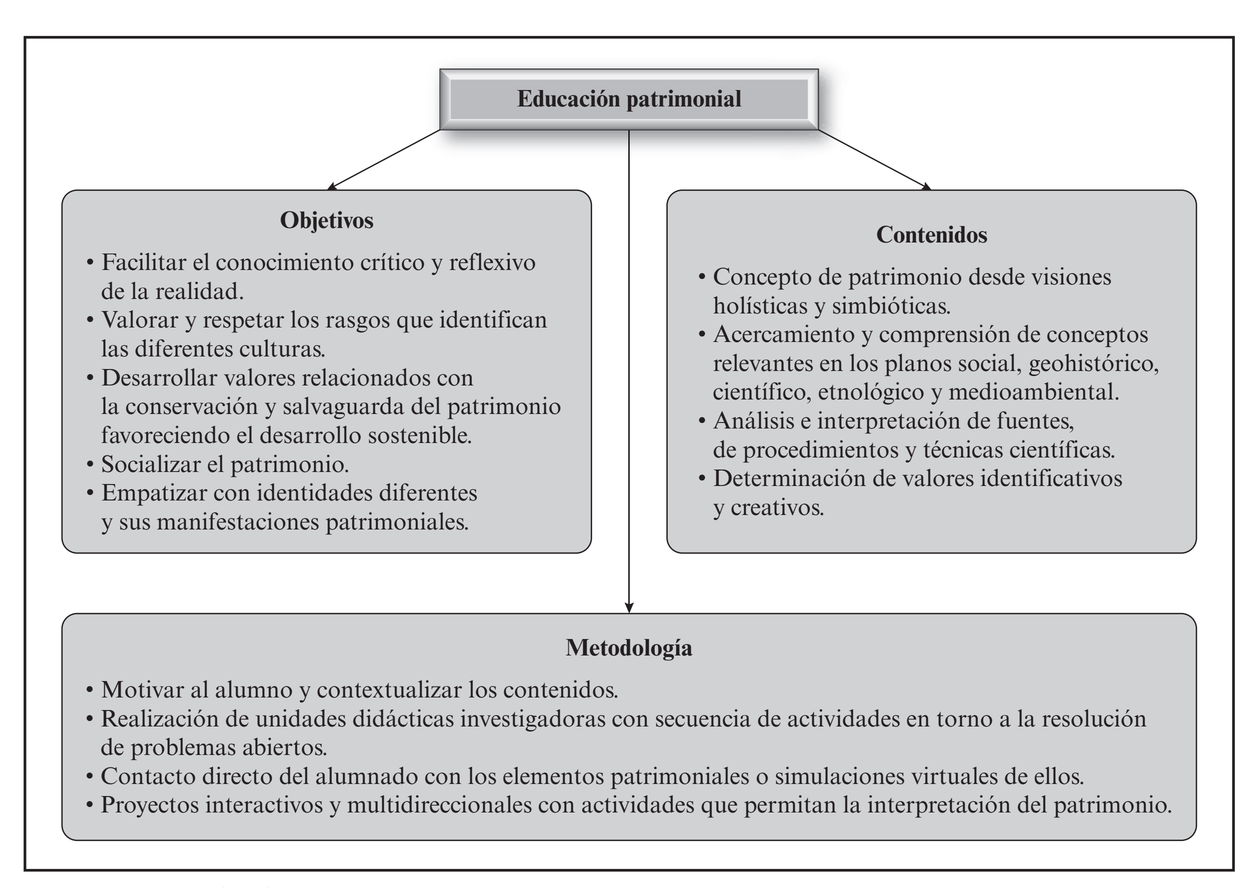


https://www.revistaunes.com/index.php/revistaunes/article/view/2/2

Desde esta perspectiva, la educación patrimonial se considera el conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto en el ámbito de la educación formal como en el de la no formal e informal, donde interactúan gran cantidad de variables: el contexto, las instituciones, el alumnado, el profesorado, etc., cuyo objetivo principal es adquirir las capacidades necesarias para lograr la competencia patrimonial que permita conocer, valorar y conservar el patrimonio como miembros activos de la sociedad.

La educación patrimonial define el patrimonio como el conjunto de bienes materiales e inmateriales portadores de valores culturales. Desde una perspectiva ordenada, su concepto es complejo e integrador, ya que cada uno de los bienes que lo conforman, a pesar de tener por sí mismos entidad propia, se integran formando un solo hecho cultural, compuesto por manifestaciones de carácter diverso (histórico, artístico, etnológico, científico, natural...); dichos bienes unidos facilitan el conocimiento de conceptos espaciales y temporales que permiten conocer las sociedades del pasado y del presente.

Por tanto, la educación patrimonial se basa en el analisis de problemas socialmente relevantes como dinamizadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde los que se puede abordar el



FUENTE: Cuenca (2013).

Figura 3.1.—Propuesta de educación patrimonial.

tratamiento educativo de los hechos patrimoniales como:

- Fuente primaria para una aproximación al conocimiento social.
- Elemento facilitador de la comprensión y concreción de conceptos básicos como unidad/diversidad, identidad/alteridad, unicausalidad/multicausalidad, etc.
- Factor de comprensión del concepto de tiempo a través de conceptos como cambio o permanencia, entre otros.

2.2. Dificultades de la educación patrimonial

Tanto la educación patrimonial como la didáctica del patrimonio presentan dificultades por parte del alumnado y del profesorado, que nacen de la propia complejidad del actual concepto de patrimonio y de su carácter multidisciplinar.

a) Dificultades del alumnado

Es frecuente que el alumnado del grado de maestro de Educación Primaria, cuando accede a la universidad, lo hace, en general, con una escasa formación en temas relacionados con el patrimonio en función de su trayectoria educativa; son numerosos los que han realizado el bachillerato de ciencias o tecnológico y los que han cursado el de humanidades suelen confundir el patrimonio cultural con la historia del arte, sin tener en cuenta que el patrimonio es un concepto más amplio en el que se valora las facetas históricas y artísticas de los bienes que lo integran como ejemplos modélicos de la cultura y símbolo de identidad, pero, además, se considera y valora por encima de estos aspectos, su valor cultural y social. A ello se une la visión restrictiva que tienen del patrimonio, que se asimila de forma general con actividades de ocio y turismo, así como con elementos monumentales, hecho que dificulta una visión global de la materia.

Por otro lado, los futuros maestros encuentran los temas relacionados con el patrimonio, a causa de tal visión restrictiva, como algo lejano al niño, de difícil comprensión para los escolares por las dificultades que entraña la comprensión de los conceptos espaciales y temporales que se adquieren en función de la madurez psicológica del niño, situación que en la actualidad ha cambiado por la influencia de las nuevas tecnologías, la televisión y los audiovisuales presentes en el nuevo contexto digital, que han mejorado las capacidades de niños y niñas para percibir el espacio y la sucesión del tiempo en edades más tempranas (Cambil y Romero, 2013: 5).

b) Dificultades del profesorado

Como señala el Plan de Educación y Patrimonio, hay que incidir en la formación del profesorado desde la perspectiva de la educación patrimonial y la didáctica del patrimonio. La ampliación del concepto de patrimonio producida durante las últimas décadas ha dado lugar a la inclusión en su concepto de una gran diversidad de aspectos. Este hecho dificulta su conocimiento completo por parte del profesorado y, por tanto, su tratamiento didáctico. Su carácter multidisciplinar exige una reflexión epistemológica de las disciplinas desde las que se aborda su estudio, sin la cual se tendrá una visión restrictiva de esta materia, pues se asimila, casi de forma exclusiva, a los elementos monumentales, ignorándose el resto de los elementos que forman parte del patrimonio cultural (Cambil y Romero, 2013: 8).

Según lo expuesto, consideramos que es necesario dotar a los futuros docentes de las competencias patrimoniales que les capaciten para cumplir con los objetivos marcados en este sentido en el currículo y poder llevar a cabo la educación patrimonial y la enseñanza-aprendizaje del patrimonio en los diferentes niveles educativos, en los cuales encontramos dificultades de carácter epistemológico, ideológico y metodológico (Estepa, 2001: 93-105):

— *Dificultades de carácter epistemológico.* Fundamentalmente están relacionadas con los problemas que entraña el conocimiento y la comprensión de las diferentes disciplinas que forman parte del patrimonio; no debemos olvidar que nos enfrentamos a un concepto amplio y global del que forma parte un gran elenco de disciplinas: historia, historia del arte, geografía, etnografía, arqueología, etc., y son muchos y variados los ámbitos desde los cuales se puede abordar su estudio: política, educación, economía, etc.; a ello se une una visión restrictiva del concepto de patrimonio, pues habitualmente esta materia se relaciona con bienes pertenecientes al patrimonio histórico-artístico, los cuales se valoran de una forma diferente al resto de los bienes que integran el patrimonio cultural, tanto material como inmaterial, situación que convierte su interpretación en algo sesgado y carente de una visión integral.
— *Dificultades metodológicas.* El protagonismo que ha adquirido el Patrimonio Cultural lo ha situado como uno de los actuales centros de interés. Sin embargo, aún no se ha desarrollado una metodología capaz de solucionar algunos de los problemas básicos que se derivan de las actuaciones llevadas a cabo sobre dicho patrimonio, que son variadas y de diferente naturaleza.

En primer lugar, las dificultades parten de las propuestas que tradicionalmente realiza el profesorado para su enseñanza-aprendizaje, en las que predomina una visión tradicional en la que el profesorado reproduce las experiencias de aprendizaje recibidas a lo largo sus diferentes etapas educativas; en estas propuestas, el patrimonio se entiende como un recurso, sin considerar que nos encontramos ante una construcción social nueva y modificable en función de los intereses o las urgencias, la cual, ciertamente, ha sido utilizada de forma tradicional como recurso didáctico, pero que en la actualidad conforma una disciplina multidisciplinar desde la que se puede enseñar y aprender geografía, historia, arte, economía, etc., hecho que le otorga un gran valor educativo.

En segundo lugar, radican en la necesidad de la observación directa que requiere el patrimonio; esta circunstancia lleva consigo la organización de salidas fuera del aula, necesarias para analizar e interpretar el significado de los diferentes elementos patrimoniales; dichas actividades, desde una perspectiva didáctica, no plantean ninguna duda, pues con ellas se contribuye a romper la rutina y monotonía en el aula y favorecer que se logre el aprendizaje significativo, cumpliendo de esta forma los objetivos de la educación patrimonial.

En tercer lugar, dificultades que nacen de la complejidad de su propio concepto, lo que ha supuesto que su tratamiento didáctico presente obstáculos debido al aumento del número de objetos patrimoniales y a su diversidad. A esto se une que los elementos que constituyen el patrimonio cultural están en constante renovación por los mitos e iconos contemporáneos, lo que hace que, a pesar de su concepto global, existan problemas específicos para el estudio de cada sector del patrimonio.

Su didáctica requiere, por tanto, una metodología en la que estén presentes recursos y materiales curriculares que favorezcan el aprendizaje significativo de una forma lúdica y participativa. Por ello creemos necesario desarrollar una metodología en consonancia con los objetivos de la educación patrimonial de manera que desde la escuela se forme a los niños y niñas para despertar el interés por el patrimonio, observando sus diferentes manifesta-

ciones y facilitando su comprensión espacial y cultural.

— *Dificultades relacionadas con sus objetivos y finalidades.* Estas dificultades están relacionadas con las anteriores y su estudio se abordará desde posicionamientos epistemológicos e ideológicos diferentes, dependiendo del valor sociocultural y educativo que se le otorgue al patrimonio, junto a la visión que se tenga de su enseñanza, las estrategias utilizadas y los fines propuestos. Todavía existen visiones conservadoras del patrimonio relacionadas más con la presión mediática que con una reflexión seria y asumida por parte del profesorado y el alumnado. Dentro de este apartado se incluye la manipulación que se hace de los bienes patrimoniales como símbolos de identidad, aunque algunos de ellos no han sido socialmente legitimados, tras una atribución de valores de diferente tipo: sociales, económicos, históricos, artísticos, antropológicos, etc., sino en función de intereses marcados por un sesgo y unos intereses determinados, hecho que requiere que se potencie una actitud crítica y que se realice una reflexión seria respecto al carácter simbólico e identitario del patrimonio.

DEBATE

«Los referentes patrimoniales histórico-artísticos son los más empleados en los diseños didácticos llevados al aula; sin embargo, la gran abstracción que conlleva su estudio y comprensión, así como la descontextualización del entorno para el que originalmente se diseñó o construyó, implican un importante obstáculo didáctico...

En lo concerniente al patrimonio tecnológico, en muchas ocasiones no alcanza la consideración patrimonial, ya que no es relevante desde el punto de vista de su valor estético ni tampoco suele destacar la antigüedad de sus construcciones. Algo muy similar sucede con el patrimonio etnológico, producto de actividades económicas y artesanales que no suelen alcanzar la categoría de patrimonio o se consideran como de segunda clase, relacionándose más con los rasgos folclóricos de una comunidad.

A ello hay que unir los problemas específicos del patrimonio documental en relación a las dificultades para su interpretación y conservación, hecho que, en menor grado, afecta también a todos los demás elementos patrimoniales, lo que lleva al aumento de los problemas para su aplicación educativa, especialmente en los aspectos metodológicos. Finalmente, el patrimonio medioambiental suele entenderse como una manifestación totalmente ajena a las actividades humanas, lo que puede impedir en gran parte la comprensión de las relaciones entre los seres humanos y su entorno».

Tras leer este texto, responde las siguientes preguntas:

— ¿Qué entiendes por patrimonio cultural?
— ¿Qué valoras como patrimonio?
— ¿Consideras patrimonio solo los bienes histórico-artísticos?

Razona tus respuestas.

3. METODOLOGÍA PARA LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO

Es fundamental superar las dificultades metodológicas anteriormente señaladas tanto para la educación patrimonial como para la didáctica del patrimonio. Los cambios que se están produciendo en el panorama educativo plantean nuevos retos que suponen un cambio de rol, tanto en el profesorado como en el alumnado. El primero debe crear entornos participativos y nuevos conocimientos dentro de contextos que favorezcan una

participación activa y el desarrollo del pensamiento propio, motivando al alumnado, haciéndole pensar desde la educación patrimonial, descubriéndole nuevos caminos en la acción y estimulando su pensamiento crítico, que será fundamental en su labor profesional y en su vida personal (Martínez, Gros y Romanà, 1998).

Como señala Dewey (2004), los objetivos de la educación, en general, y de la educación patrimonial en particular, deben ser, entre otros: la promoción del pensamiento, la reflexión crítica, la interrelación del conocimiento, la comprensión de realidades diferentes y el desarrollo de capacidades y competencias múltiples relacionadas con el *saber,* el *saber hacer* y el *ser.* La educación patrimonial debe transformarse en una actividad práctica relacionada con la actividad teórica, convirtiéndose en un proceso interactivo en el que ambas se complementan como en la vida misma.

Teniendo en cuenta la separación entre la docencia teórica y la práctica, presente en nuestros planes de estudio, donde el emprendimiento es constante (Tejada, 2005), debemos decir que aún continúa teniendo más protagonismo la primera, hecho que desconecta la oferta formativa de la necesidades sociales y laborales. Si se continúa con un modelo educativo centrado en el aprendizaje, la transmisión del conocimiento debe ser multidireccional, para provocar respuestas abiertas y conectadas con otros conocimientos adquiridos. En este modelo el profesorado y el alumnado deben adquirir un nuevo rol; el primero debe actuar como diseñador de entornos de aprendizaje, y el segundo no puede limitarse a ser el receptor reproductor de los conocimientos transmitidos por el profesor, sino un sujeto activo e implicado en el proceso de aprendizaje de la educación patrimonial y de la didáctica del patrimonio (Gargallo, Fernández y Jiménez, 2007: 19) con una nueva forma de entender el concepto de formación (Villa y Poblete, 2007), ampliándolo hacia el *saber,* el *saber hacer y actuar* y el *saber ser* que le permitirá lograr los objetivos de la educación patrimonial.

Todo ello lleva implícita la necesidad de una metodología adecuada a los objetivos contenidos y criterios de evaluación propuestos que superen los obstáculos metodológicos derivados de la complejidad del concepto de patrimonio y su carácter multidisciplinar, lo que dificulta su tratamiento didáctico debido al aumento del número de objetos patrimoniales y a su diversidad. A esto se une que los elementos que constituyen el patrimonio cultural están en constante renovación, lo que hace que, a pesar de su concepto global, existan problemas específicos para el estudio de cada sector del patrimonio.

Su didáctica requiere, por tanto, una metodología en la que estén presentes recursos y materiales curriculares que favorezcan el aprendizaje significativo de una forma lúdica y participativa; para ello, los docentes deberán utilizar metodologías que conlleven unos planteamientos de carácter investigativo, tendentes a la resolución de problemas (Estepa, 2003), a través del contacto directo del alumnado con los bienes patrimoniales, tanto de forma física como virtual y de su contextualización temporal, espacial, funcional y social, de manera que el patrimonio sea objeto de estudio y a la vez fuente de conocimiento histórico, social, cultural, natural, etc., estando dicha metodología en relación con los objetivos, recursos y criterios de evaluación (Cuenca, 2014).

Por el carácter multidisciplinar del patrimonio, pueden utilizarse diferentes tipologías de forma alterna o simultanea en función de los objetivos propuestos. Siguiendo a Guerrero y Calero (2013), dichos métodos son:

— *Método expositivo o lección magistral participativa.* Transmite los conocimientos y activa los procesos cognitivos en el alumnado por parte del profesorado con el fin de provocar la actividad mental de los alumnos a través de conflictos cognitivos y relacionar contenidos con técnicas de aprendizaje tales como el videofórum, la *webquest,* las técnicas de indagación, etc.

— *Estudio de casos.* Mediante esta metodología se busca favorecer el aprendizaje a través del análisis de casos reales o simulados para entrenarse en los procedimientos alternativos de solución. Supone el análisis intensivo y completo de un hecho, un problema o un suceso real con la finalidad de conocerlo, interpretarlo, resolverlo y generar hipótesis, entre otros.
— *Aprendizaje basado en problemas.* Con este método se busca desarrollar aprendizajes activos a través de la resolución de situaciones problemáticas, para las cuales no se ofrece toda la información disponible ni los criterios para evaluar las soluciones más probables. Con él se pretende enfrentar al alumno a situaciones complejas y cercanas a la realidad para que adquiera las competencias necesarias para afrontarlas con éxito.
— *Aprendizaje cooperativo.* Esta metodología incluye distintas técnicas siguiendo principios como «consigo mis metas si los demás también las consiguen». En ella se destaca la calidad del trabajo en grupo y se valora más el propio proceso de cooperación que los aprendizajes individuales. El profesor se convierte en dinamizador de la acción de los equipos de trabajo, planificando, proponiendo, mediando y realizando una observación atenta del proceso para poder guiarlo y evaluarlo con técnicas como el «puzle de Aronson» o las «estaciones de aprendizaje». Los alumnos deben contribuir a la construcción de sus propios aprendizajes a partir de la gestión de la información y la acción en grupo.
— *Contrato de aprendizaje.* Es una metodología personalizada que permite dirigir el trabajo independiente del alumno. Supone un intercambio de opiniones entre docente y discente, con un escrito final que refleja los acuerdos. Esta metodología parte del consentimiento mutuo; una aceptación positiva del alumno, ya que es él quien mejor se conoce y quien realizará la actividad mental de aprender; una negociación de los diferentes elementos, y un compromiso recíproco entre alumno y profesor.
— *Aprendizaje basado en proyectos.* Permite conectar diferentes asignaturas para favorecer aprendizajes integrados y significativos, haciendo hincapié en «la unificación de aprendizaje teórico y práctico, la colaboración de alumnos y la inclusión de elementos de la vida fuera de las instituciones de educación» (Huber, 2009: 149). El objetivo es preparar el desarrollo de un proyecto a corto, a medio o largo plazos siguiendo varias fases, que van desde su esbozo hasta su evaluación.

Todas estas metodología permiten abordar la educación patrimonial y la didáctica del patrimonio con un enfoque integrador, complejo y crítico, desde una perspectiva integradora, de carácter histórico-sociológico, empleando una metodología de carácter investigativo basada en la reconstrucción de significados cuya finalidad es la intervención en el medio sociocultural, siempre en relación con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

PARA SABER MÁS

Para saber más sobre el «puzle de Aronson», consultar:

Martínez, J. y Gómez, F. (2010). La técnica puzle de Aronson: descripción y desarrollo. En P. Arnaiz, M. D. Hurtado y F. J. Soto (coords.), *25 años de integración escolar en España: tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (pp.1-6). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

4. INNOVACIÓN METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL PATRIMONIO: LA METODOLOGÍA POR PROYECTOS

La innovación, tanto en la educación patrimonial como en la didáctica del patrimonio, está relacionada directamente con la investigación de carácter patrimonial, cuyo fin es obtener unos resultados en los que se concrete una interpretación científica de los estudios realizados, que serán los que nos permitan la innovación, en este caso metodológica, con el fin de desarrollar propuestas dirigidas a la socialización del patrimonio que permitan conectarlo con la sociedad mediante una participación directa y activa de la ciudadanía, con el fin de que reconozca y valore su valor educativo, pero también sus posibilidades como herramienta útil en el progreso social, por su potencial como dinamizador social, cultural y económico, incluyendo en dicha innovación las herramientas que nos proporciona el nuevo contexto digital.

De las metodologías analizadas en el apartado anterior consideramos innovadora para la educación patrimonial y la didáctica del patrimonio en el ámbito de la educación formal, por el carácter multidisciplinar y transversal de esta materia, la metodología por proyectos integrados, utilizada de forma conjunta con la metodología *T-pack,* para cumplir con las necesidad planteada por el Plan Nacional de Educación y Patrimonio de incluir las TIC en su enseñanza-aprendizaje; ambas extrapolables a los demás ámbitos de educación patrimonial.

Tomando como punto de partida la consideración de que para lograr una educación patrimonial y una didáctica del patrimonio coherente y significativa, hay que desarrollar metodologías que conlleven:

- — Planteamientos de carácter investigativo.
- — Dirigidos a la resolución de problemas abiertos (Domínguez, 1994; Limón y Carretero, 1996).
- — Que permitan el contacto directo del alumnado con los elementos patrimoniales y su contextualización temporal, espacial, funcional y social.
- — Donde el patrimonio se emplee como fuente relevante del conocimiento sociohistórico partiendo del patrimonio cercano al alumnado.
- — Que tengan como fin articular el patrimonio como hilo conductor de la enseñanza-aprendizaje.
- — La necesidad de incluir las nuevas tecnologías en la enseñanza-aprendizaje del patrimonio.

Consideramos que la metodología por proyectos abarca todos estos aspectos, pues permite conectar diferentes disciplinas que forman parte del patrimonio; favorece aprendizajes integrados y significativos, haciendo hincapié en la unificación del aprendizaje teórico y práctico; la colaboración del alumnado en la resolución de problemas a partir de la investigación y la inclusión de elementos de la vida fuera del ámbito de la educación formal, y permite el acercamiento al resto de los ámbitos educativos; todo ello complementado con la metodología *T-Pack,* cuyo objetivo es integrar el nuevo contexto digital en todos los ámbitos de la vida y el conocimiento, entre los que se encuentra la educación patrimonial y la didáctica del patrimonio.

4.1. Metodología por proyectos integrados

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), o *Projects Based on Learning* (PBL), es una metodología que propone un modelo de aprendizaje en el que el alumnado dirige, desarrolla y evalúa proyectos que tienen aplicación fuera de los límites físicos de aula (Blank, 1997; Dickinson et al., 1998; Harwell, 1997). Su origen se encuentra en las teorías constructivistas de autores como

Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget o John Dewey. Desde los años noventa su utilización ha tenido un gran auge en el ámbito educativo norteamericano, favorecido por instituciones como The Buck Institute for Education.



http://www.bie.org/

4.2. Objetivos del aprendizaje por proyectos

Según Marín y López (2013), en la actualidad, el aprendizaje por competencias favorece la utilización de esta metodología por las siguientes razones:

- Necesidad de orientar al aprendizaje al logro de las competencias básicas.
- Desarrollo de las inteligencias múltiples definidas por Howard Gardner por medio de una metodología realmente activa y participativa.
- Los altos índices de desempleo juvenil que subrayan una y otra vez la desconexión existente entre la formación académica que reciben nuestros alumnos y las exigencias del mundo laboral en el que están llamados a desenvolverse.
- Enormes posibilidades de desarrollo del pensamiento crítico, la educación en valores y la valoración de la libertad y de la democracia.

Esta metodología tiene como objetivo cambiar el modelo de enseñanza tradicional, donde el profesor actúa como emisor de conocimientos que le alumnado recibe de forma pasiva y secuenciada en unidades didácticas cortas, por un modelo de enseñanza interdisciplinar, a largo plazo, centrado en un aprendizaje activo y por competencias. Dicho proceso de aprendizaje se centra en la realización de un producto concreto cuya ejecución se va organizando en tareas en las que los alumnos ponen en funcionamiento varias competencias o habilidades. Su objetivo no es que el alumnado asimile lecciones magistrales a partir de ejercicios o actividades mecánicas planteadas desde el libro de texto, sino que desarrolle sus destrezas y trabaje sus competencias básicas en proyectos vinculados a la resolución de problemas planteados por la sociedad del siglo XXI. En este entorno de aprendizaje, el rol del profesor cambia, puesto que su labor es crear las condiciones necesarias para que el alumnado aprenda mediante su propia actividad, diseñando tareas que supongan una experiencia personal social importante para él. En este sentido, el uso de todas las posibilidades que ofrece el nuevo contexto digital se convierte en una herramienta idónea para llevar la educación, en nuestro caso la educación patrimonial, más allá de los límites del aula en un intento de construir conocimiento y mejorar la sociedad en la que vivimos.

Siguiendo a Martín y López (2013), en la tabla 3.2 se recogen los objetivos de la metodología por proyectos.

Como podemos observar, los objetivos del ABP favorecen alcanzar los fines señalados por el Plan Nacional de Educación y Patrimonio, según el cual es necesario conectar el patrimonio con los intereses y preocupaciones de la sociedad; en ese sentido, la educación patrimonial y la didáctica del patrimonio deben ir dirigidas hacia una socialización, de forma que el patrimonio participe en la sociedad de la misma manera que la sociedad participa en él.

Para ello es esencial que la metodología utilizada en su enseñanza-aprendizaje favorezca que los futuros docentes adquieran las capacidades

que les permitan, por un lado, en el ámbito de la educación formal, el desarrollo de la educación patrimonial y la didáctica del patrimonio de forma global, desde las diferentes disciplinas que lo forman, partiendo de los conocimientos previos, a través de la investigación y el trabajo cooperativo, con el objetivo de que el alunando conozca, valore y conserve nuestro patrimonio; y, por otro, en el ámbito de la educación no formal e informal, desarrollando y favoreciendo el emprendimiento por parte de los egresados mediante el desarrollo de estrategias y el diseño de productos didácticos destinados a todos los públicos con el fin de fomentar la educación patrimonial.

TABLA 3.2

1. Favorecer la adquisición de un aprendizaje significativo. El objetivo central del proyecto debe estar centrado en mostrar al alumnado conocimientos y herramientas de trabajo relevante derivados de las competencias básicas y del núcleo de los contenidos de las distintas materias que deben estar vinculados a los objetivos del currículo, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación.
2. Facilitar que el alumnado adquiera las habilidades y competencias necesarias para vivir en la sociedad de la información y la comunicación, como: colaboración, planificación de proyectos, toma de decisiones y manejo del tiempo; todas ellas realmente útiles en el mundo laboral y académico. El profesor debe asesorar al alumnado con el fin de garantizar que adquiera las capacidades que requiere el mundo actual, favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico, la solución de problemas complejos con trasfondo real, la colaboración y el trabajo en equipo, la alfabetización digital y la competencia comunicativa.
3. Mostrar al alumnado la importancia de realizar una investigación profunda, partiendo de un proceso de análisis riguroso, basado en el cuestionamiento permanente y en la formulación de preguntas, usando diferentes recursos y desarrollando múltiples respuestas a través del estudio y la discusión.
4. Organizar tareas alrededor de una pregunta como hilo conductor al proyecto. La secuencia didáctica debe estar planteada a partir de una pregunta, con respuesta abierta, la cual los estudiantes deben explorar, que sirve para regular las diferentes tareas que tendrían que realizar.
5. Despertar la necesidad de saber en nuestros alumnos. El alumnado, al involucrarse en una tarea activa, compleja y motivadora, irá acumulando conocimientos y comprendiendo conceptos, y aprenderá a aplicar herramientas para responder a la pregunta formulada, empleando todo ello en la creación de diferentes productos educativos. El hecho de que el proyecto esté centrado en problemas del mundo real y sean cercanos al entorno de nuestros alumnos suele aumentar su motivación por aprender. La presentación adecuada y cuidada al alumnado resulta fundamental para su éxito, ya que servirá para despertar su curiosidad e interés.
6. Animar a los alumnos a discutir y a elegir durante la realización del proyecto, permitiéndoles la discusión y realizar diferentes selecciones sobre los productos que desean crear y cómo tienen que trabajar y organizar su tiempo, siempre guiados por el profesor en un contexto que favorezca su madurez personal.
7. Incorporar herramientas de revisión y de evaluación del proyecto. Esta es una de las labores más importantes que debe realizar el profesorado, aportando herramientas de aprendizaje útiles, plantillas y documentos que sirvan al alumnado para reflexionar sobre qué va a aprender, las dificultades con las que se pueden encontrar, cómo organizar las tareas y las exposiciones, etc. Igualmente, debe aportar herramientas de evaluación y documentos que incluyan prácticas de autoevaluación y coevaluación que sirvan eficazmente para ponderar el aprendizaje realizado por los alumnos.
8. Incluir una exposición pública del trabajo favoreciendo las competencias comunicativas, importantes para lograr el resto de las competencias básicas, razón por la que los proyectos deben incluir una exposición oral del producto realizado, que puede realizarse ante el resto de compañeros de clase, el profesor u otros ámbitos académicos o ajenos al contexto escolar. Un método efectivo para implementar los proyectos de aprendizaje es publicar los resultados obtenidos en soporte digital.



http://es.slideshare.net/victorjmarin/ponencia-los-alcazares

4.3. Apartados y evaluación de los proyectos

a) Apartados

Los proyectos tienen tres apartados:

— Introducción/motivación.
— Tareas.
— Tarea final de recopilación y publicación.

Se conciben y diseñan para toda la clase, que se organizará en grupos, los cuales trabajarán las secuencias propuestas. No obstante, se puede adaptar el esquema a las realidades del alumnado.

Los proyectos se inician con dos propuestas de introducción/motivación, por ejemplo, ¿conocemos nuestro barrio? y «Recabando datos»; con ello se pretende revisar los conocimientos de los alumnos, plantear el proyecto y trabajar algunos contenidos que serán necesarios para llevarlo a cabo.

Cada tarea trabaja los principales contenidos del proyecto, centrándose en el desarrollo de diferentes conocimientos y competencias, siguiendo el siguiente proceso:

— Recopilación y revisión de conocimientos previos.
— Tarea de investigación y tratamiento de la información.
— Reflexión del proceso de aprendizaje.
— El itinerario: contexto geográfico del barrio, su situación dentro de la población, analisis de su formación y configuración, bienes del patrimonio material e inmaterial que contiene, cómo es su paisaje, análisis de información geográfica, elaboración de mapas virtuales, etc.
— El patrimonio inmaterial: búsqueda de información sobre el patrimonio inmaterial presente en el barrio, cuál de esos patrimonios identifica a sus habitantes, cómo se conserva y difunde, elaboración de informes sobre su situación, etc.
— La guía: elaboración de una guía del barrio geográfica, histórica y patrimonial utilizando y analizando diversas fuentes de información geográfica, histórica, artística, antropológica, etc., y elaboración de recursos digitales para presentar los contenidos del proyecto.

En el apartado denominado «Recopilamos y publicamos», el alunando debe hacer una revisión de todo lo que ha aprendido con el objetivo de hacer dos producciones que le permitan explicar y compartir esos conocimientos.

b) Evaluación

Los proyectos se evalúan mediante rúbricas, una por tarea, en las que se incluye una serie de indicadores de evaluación relacionados con las competencias básicas trabajadas. Los indicadores, a su vez, se dividen en indicadores de logro, que miden el nivel alcanzado por el producto final en una escala de insuficiente a sobresaliente. El uso de la rúbrica presenta las siguientes ventajas:

— Clarifica, desde el principio del proyecto, cuáles son las expectativas y los objetivos que el alumnado tiene que lograr y los productos finales que tendrá que crear.
— Resume gráficamente los criterios de evaluación del proyecto, facilitando a los alumnos una guía de progreso en su tra-

bajo. Siguiéndola de forma correcta, les conducirá hacia el éxito en la tarea.
— Fomenta la revisión de su trabajo por parte de los estudiantes antes de ser entregado al profesor.
— Permite al profesorado organizar cuantitativa y cualitativamente la evaluación del proyecto, reduciendo la subjetividad de la misma.
— Facilita la evaluación integral de las competencias básicas que intervienen en el proyecto y equilibra el resultado académico mediante un adecuado trabajo de las inteligencias múltiples del alumnado.



http://cedec.ite.educacion.es/es/kubyx/2013/02/21/88-uso-de-rubricas-en-el-blog-de-aula



https://labrujuladeltiempo.com/2016/11/23/la-mejora-de-la-competencia-social-y-ciudadana-del-alumnado-a-traves-de-la-evaluacion



http://es.slideshare.net/victorjmarin/ponencia-los-alcazares

4.4. Fortalezas y debilidades del aprendizaje por proyectos

Según Casado (2014), como todas las metodologías, el APB (aprendizaje basado en proyectos) presenta fortalezas y debilidades:

***a*) Fortalezas**

— Promueve que el alumno sea el protagonista de su aprendizaje.
— Se «aprende haciendo», considerando tan importante el proceso como el resultado final.
— Favorece adquirir habilidades y destrezas que llegan a ser tan importantes como los conocimientos adquiridos. Desarrollan la autonomía de los alumnos.
— Permite trabajar de forma cooperativa.
— Parte de los intereses del alumnado y es motivadora.
— Facilita el desarrollo de las competencias básicas.
— Posibilita el trabajo de las diferentes inteligencias descritas en los trabajos de H. Gardner.
— Facilita el uso de diferentes estrategias de aprendizaje.

***b*) Debilidades**

— Exige un cambio de paradigma en la forma del pensar del profesorado: educamos como nos han educado a nosotros.
— Hay que redefinir el concepto de «nivel» educativo. ¿Importa la cantidad de los conocimientos o la calidad de ese conocimiento?
— Probablemente, si el cambio afecta a toda una materia o a un centro, sea necesario convencer a las familias del resultado del proyecto.
— Puede necesitar más tiempo lectivo para lograr los mismos objetivos académicos.

— Puede, en un principio, confundir a los alumnos.
— Presenta las dificultades que lleva consigo el trabajo colaborativo.

5. EL MODELO *T-PACK*

Como ya hemos señalado, el Plan Nacional de Educación y Patrimonio establece la necesidad de incorporar la utilización de las nuevas tecnologías para lograr una educación patrimonial y una didáctica de patrimonio acorde a las necesidades de la sociedad de la información y el conocimiento, para lo cual es necesario que adquieran la competencia digital, tanto el alumnado como el profesorado, aprovechando todas la posibilidades de aprendizaje que nos ofrece el nuevo contexto digital.

Por esta razón deben plantearse nuevas metodologías que permitan a los futuros docentes su utilización educativa. En este sentido nos parece interesante la metodología que desde el año 2006 están desarrollando Mishar y Koeher, conocida por sus iniciales *T-Pack (Technological Pedagogical Content Knowledge).* Estos autores, parten de la idea desarrollada por Lee Shulman, autor que desarrolló un trabajo sobre la necesidad de que los conocimientos pedagógicos y didácticos no deber estar separados de los conocimientos disciplinares de la materia que se imparte, ya que es necesario conocer lo que se enseña para después poder enseñarlo.

Ante el protagonismo adquirido por las nuevas tecnologías en todos los ámbitos de la vida y el conocimiento, consideran que hay que integrar las TIC y TAC como un elemento más de la educación. Con este objetivo han desarrollado el modelo *T-Pack* como un marco conceptual que puede orientar al profesorado sobre la integración de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje del patrimonio, que, dado el carácter multidisciplinar de la materia y su presencia en los diferentes niveles y ámbitos educativos, se ve favorecido por la utilización de las numerosas posibilidades que ofrece el nuevo entorno digital, siempre con un uso adecuado y con objetivos concretos.

Con este fin, parte de las siguientes premisas:

1. Enseñar con tecnología es un problema complejo.
2. Los problemas complejos requieren de soluciones creativas.
3. Los profesores deben dar una solución creativa al problema, ya que son ellos los que deben integran un conjunto de conocimientos que les permita ofrecer una respuesta.

Estos autores proponen que para incluir las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los conocimientos didácticos, disciplinares y tecnológicos deben actuar entre sí, posibilitando una metodología en las que las TIC y las TAC estén presentes, favoreciendo y mejorando la calidad de la enseñanza-aprendizaje.

Señalan que la interrelación del PK (conocimiento pedagógico), base pedagógica y didáctica que debe poseer todo docente, el CK (conocimiento disciplinar), conocimiento sobre la materia que se va a impartir que debe tener todo docente, y el TK (conocimiento tecnológico), que comporta todo lo relacionado con el conocimiento de las TIC y las TAC, da lugar al desarrollo de dos tipos de conocimiento. Por un lado, el PCK (conocimiento pedagógico disciplinar), que está directamente relacionado con ¿qué vamos a enseñar?, ¿cómo lo vamos a enseñar?, ¿qué actividades son las más adecuadas? o ¿qué conocimientos previos se requieren?, y, por otro, el TPK (conocimiento tecnológico pedagógico), que es el conjunto de saberes relacionados con el uso de las TIC y TAC en la educación y que está unido a las siguientes cuestiones: ¿cómo debemos enseñar cuando empleamos tecnología?, ¿qué situaciones son las más adecuadas? y ¿cuáles son los aspectos positivos y negativos de su uso?

De la interrelación de ambos nace el modelo *T-Pack,* en el que se integran los conocimientos

***Technological pedagogical content knowledge* (T-Pack)**
Technological pedagogical knowledge (TPK)
Technological knowledge (TK)
Technological content knowledge (TCK)
Pedagogical knowledge (PK)
Content knowledge (CK)
Pedagogical content knowledge (PCK)
Contexts

Figura 3.2.—Esquema del modelo *T-Pack.*

sobre la materia a impartir, la metodología más adecuada y la forma de integrar la tecnología para unos contenidos concretos en un contexto concreto.

Esta metodología, complementada con la metodología ABP, supone una innovación para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio en la que se tienen en cuenta la didáctica, los contenidos disciplinares y las herramientas presentes en el nuevo entorno digital para abordar, desde la investigación, los concimientos previos, el trabajo colaborativo y la educación patrimonial con el fin de crear productos para la didáctica del patrimonio adecuados a los diferentes niveles y ámbitos educativos, que permitan el conocimiento, la valoración, la conservación y la difusión del patrimonio (Cambil, 2016: 279).



http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/cajon-de-sastre/38-cajon-de-sastre/1092monografico-introduccion-de-las-tecnologias-en-la-educacion?start=3.

6. APLICACIÓN DIDÁCTICA DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

Son muchos los proyectos realizados con la metodología ABP en los diferentes niveles educativos para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio. No es posible hacer referencia a todos, por lo que solo la haremos a aquellos proyectos que nos parecen intereseantes como ejemplo de la aplicación didáctica del aprendizaje basado en proyectos.

Colectivo El Punto Rojo	http://elpuntorojo.es/seccion/proyectos-colectivo-el-punto-rojo
Centro Nacional de Desarrollo Curricular en sistemas no propietarios	http://cedec.ite.educacion.es/es/ccss/1641-trabajo-por-proyectos-en-geografia-e-historia-en-secundaria
Instituto Nacional de Tecnología Educativa y Formación del Profesorado	http://educalab.es/intef
Aprendizaje basado en proyecto en Ciencias Sociales	https://diegosobrino.com/2016/01/25/aprendizaje-basado-en-proyectos-abp-en-ciencias-sociales/
La brujula del tiempo	https://labrujuladeltiempo.com/
Más de 1.000 ideas sobre el aprendizaje basado en proyectos	https://es.pinterest.com/explore/aprendizaje-basado-en-proyectos/
Materiales y primeros pasos para el aprendizaje basado en proyectos	http://www.eduforics.com/materiales-primeros-pasos-aprendizaje-basado-proyectos/
Educación 3.0. El aprendizaje basado en proyectos	http://www.educaciontrespuntocero.com/opinion/aprendizaje-basado-proyectos-la-evaluacion/36839.html
Curso #ccfuned: «Aprendizaje basado en proyectos (ABP)»	http://www.scoop.it/t/curso-ccfuned-aprendizaje-basado-en-proyectos-abp-by-beatriz-fernandez-grandez
Observatorio de Patrimonio	www.oepe.es
Proyectos educativos de Pablo de Castro	http://pablodecastro.org/proyectos.php?tipo=1&seccion=33

ACTIVIDAD

La conformación urbana de Granada a través del agua

Con este proyecto pretendemos que el alumnado, partiendo de los bienes patrimoniales tanto muebles como inmuebles, relacionados con el agua que existen en Granada, lleven a cabo un proyecto que, a partir de la geografía, la historia y el patrimonio, les permita reconstruir las diferentes fases de la formación urbana de la ciudad de Granada desde el siglo X a la actualidad.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. *Manual para el aprendizaje basado en proyectos.* Estados Unidos: Buck Institute of Education. Recuperado de http://cargocollective.com/ernesto/Aprendizaje-basado-en-proyectos

Cambil, M. E. y Romero, G. (2013). Una propuesta didáctica para la enseñanza el aprendizaje de la historia y la geografía desde el patrimonio cultural en el grado de maestro en educación primaria. *Clío, 39* (sp). Recuperado de http://clio.redisis.es

— (2015). La webquest: una estrategia didáctica en el aula para la enseñanza-aprendizaje del Patrimonio Cultural. *EDUTEC. Revista de tecnología educativa, 53:* 1-8. Recuperado de http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/viewFile/306/pdf_45

— (2016). Las TIC, las TAC y Redes 3.0 para la enseñanza de las ciencias sociales. En A. Liceras y G. Romero (eds.), *Didáctica de las ciencias sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 271-295). Madrid: Pirámide.

Casado Ruíz, S. (2014). *Propuesta de aplicación en el aula sobre: el aprendizaje basado en proyectos* (trabajo fin de grado). Universidad de Valladolid. Recuperado de https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/8393/1/TFG-O%20391.pdf

Cuenca, J. M. (2014), El papel del patrimonio en los centros educativos. *Tejuelo, 19:* 76-96. Recuperado de https://www.google.es/search?q=EL+PAPEL+DEL+PATRIMONIO+EN+LOS+CENTROS+EDUCATIV+OS.+TEJUELO&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-

— (2016). Escuela patrimonio y sociedad. La socialización del patrimonio. *Revista UNES. Universidad, escuela y sociedad, 1:* 23-41. Recuperado de https://www.revistaunes.com/index.php/revistaunes

Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín, M. J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio cultural de España, 5:* 44-57.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación.* Madrid: Morata.

Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, 30:* 93-105.

— (2003). Investigando las sociedades actuales e históricas. *Investigación en la escuela, 51:* 71-82.

Estepa, J., Ferreras, M., López, I. y Morón, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de educación, 355:* 227-228. http://hdl.handle.net/10272/9426

Fontal, O. (coord.) (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas.* Gijón: Trea.

Fontal, O. e Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI, 33:* 15-32.

Gargallo, B., Fernández, A. y Jiménez, M. A. (2007). Modelos docentes de los profesores universitarios. *Teoría de la educación, 19:* 167-189.

Guerrero, E. y Calero, J. (2013). El aprendizaje basado en proyectos como base metodológica en el grado de educación social. *Educación social. Revista de intervención socioeducativa, 53:* 73-91.

Hernández, M. L. (2016). El patrimonio cultural y natural en la didáctica de las ciencias sociales. Enseñar, aprender, sensibilizar. En A. Liceras y G. Romero (eds.), *Didáctica de las ciencias sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 163-191). Madrid: Pirámide.

Heyd, T. (2005). Nature, culture, and natural heritage: Toward a culture of nature. *Environmental Ethics, 27:* 339-354.

Koutrelakos, J. (coord.) (2013). Ethnic Identity: Similarities and Differences in white groups based on Cultural Practices. *Psychological Reports, 112:* 745-762.

Marín, V. y López, R. (2013). *Aprendizaje basado en proyectos, competencias básicas y el uso de las TIC.* Murcia: IES Dos Mares. Recuperado de http://es.slideshare.net/victorjmarin/aprendizaje-basado-en-proyectos-y-uso-de-las-tic

Martín, M. J. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva.* Huelva: Universidad. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6048

Martínez, J. y Gómez, F. (2010) La técnica puzzle de Aronson: descripción y desarrollo. En P. Arnaiz, M. D. Hurtado y F. J. Soto (coords.), *Años de integración escolar en España: tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitaria* (pp.

1-6). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jmartinez.pdf

Martínez, M., Gros. B. y Romanà, T. (1998). El problema de la formación en la enseñanza universitaria en su dimensión docente, tutorial y organizativa. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria, 10:* 36-42.

Merchán, J. y García, F. (1994). Una metodología basada en la idea de investigación. En B. Aisenberg y S. Alderoqui, *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones* (pp. 182-204). Buenos Aires: Paidós.

Scazzosi, L. (2004). Reading and assessing the landscape as cultural and historical heritage. *Landscape Research, 29:* 335-355.

Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. En *VIII Symposium Internacional sobre Prácticum y prácticas en empresas en la formación universitaria.* Poio: Universidad de Santiago, Universidad de Vigo, Universidad de A Coruña.

Villa, A. y Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas.* Bilbao: Mensajero.

4 Enseñanza y aprendizaje del Patrimonio Cultural en el nuevo contexto digital

MARÍA DE LA ENCARNACIÓN CAMBIL HERNÁNDEZ
MARÍA BELÉN ROJAS MEDINA

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el concepto de patrimonio ha cambiado y evolucionado desde planteamientos particulares, centrados en la propiedad privada y en el disfrute individual, hacia otros más recientes en los que se continúa valorando la faceta histórica y artística de los bienes que lo integran. Pero por encima de ellos se considera su valor cultural e identitario, valores en torno a los cuales se ha ido configurado un voluntad generalizada sobre la necesidad de su incorporación al proceso educativo, ya que el patrimonio es nuestro legado a partir del cual se constituye nuestra identidad, y su didáctica debe estar presente en la formación inicial de los futuros docentes. Junto al concepto actual de patrimonio, no podemos olvidar que vivimos en la sociedad de la información y el conocimiento, una sociedad digital en la que el gran desarrollo que han tenido las nuevas tecnologías desde la segunda mitad del siglo XX ha hecho que su presencia sea habitual en todos los ámbitos sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, etc., del siglo XXI, en los cuales no se entiende la realización de cualquier actividad social, académica o de investigación sin la presencia de lo digital. Su impacto social puede abordarse desde diferentes ámbitos, pero nosotros nos centraremos en el ámbito educativo, en el que ha producido un impacto disruptivo, por lo que desde la innovación se necesitan desarrollar nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, que no se basen únicamente en la aplicación de los diferentes sistemas y recursos digitales, sino que su objetivo sea generar nuevas formas de conocimiento e interpretación de la realidad social, con el fin de favorecer que los alumnos en formación del grado de maestro en Educación Primaria y otros grados de ciencias sociales y humanidades logren el aprendizaje del Patrimonio Cultural, así como la competencia digital dentro de los nuevos ámbitos de conocimiento promovidos por el nuevo contexto digital (Romero y Sánchez, 2014: 28).

Todos estos aspectos y otros de igual importancia se tratarán en este capítulo, organizado en ocho apartados. Tras la introducción, en el segundo apartado, analizaremos las características que presenta el nuevo contexto digital en el que nos encontramos; el tercero estará dedicado al estudio de la enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural en el nuevo contexto digital, deteniéndonos en las posibilidades que nos ofrece y en los retos y dificultades que entraña para lograr una enseñanza de calidad. El cuarto apartado está dedicado al análisis de la competencia digital, proponiendo en el quinto la necesidad de la innovación para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural. En el siguiente apartado expondremos diferentes casos prácticos, experiencias y ejemplos de cómo utilizar las distintas herramientas que nos ofrece el nuevo contexto digital, finalizando el sexto apartado con el analisis de la enseñanza abierta y el *long*

life learnig en el patrimonio cultural en el ámbito educativo. Terminará el capítulo con las conclusiones y una bibliografía específica del tema.

2. EL NUEVO CONTEXTO DIGITAL

Ciertamente, las nuevas tecnologías han cambiado la sociedad; en nuestro vocabulario cotidiano se han ido introduciendo palabras y conceptos nuevos, como *e-learning, big data, m-learning,* códigos QR, TIC, TAC, TEP, etc., que son algo que se considera implícito en toda actividad profesional. En el ámbito educativo no podemos dejar de lado esta realidad, y como docentes debemos saber aprovechar las posibilidades que nos ofrecen para generar conocimiento.

En el desarrollo de las nuevas tecnologías ha habido dos momentos fundamentales: la creación de Internet en los años sesenta, de la que podemos decir que es un inmenso banco de datos que nos permite acceder a cualquier tipo de información, y el desarrollo de la tecnología web (www), cuya evolución imparable y constante ha tenido diferentes fases (web.1.0, web 2.0, web 3.0 y se está iniciando la web 4.0). Ambas no son excluyentes, sino distintas, conviviendo y permitiéndonos acceder a multitud de datos a través de la red.

En la actualizad, está en pleno desarrollo la denominada web 2.0, que convive con la web 3.0; este hecho ha generado un contexto más amplio denominado «nuevo contexto digital», dentro del cual el desarrollo más extenso y con más incidencia en todos los sectores sociales, y, por tanto, también en el ámbito educativo, es la denominada «web social».

Este nuevo contexto digital nos ofrece una gran variedad de servicios y posibilidades de aprendizaje. Se caracteriza por la interactividad que facilita la colaboración e intercambio entre los usuarios, los cuales ya no se limitan a acceder a la información, sino que son creadores de contenidos generados por ellos mismos en una comunidad virtual en la que el usuario se siente protagonista y no se limita a acceder a la información, sino que participa, puede publicar sus opiniones y compartir sus experiencias, lo que le permite adoptar un nuevo rol como productor de contenidos que le conduce a generar conocimiento.

Este es el escenario donde se desarrollan las TAC, abreviatura de tecnologías del aprendizaje y el conocimiento. Con anterioridad, las TIC (tecnologías de la información y la comunicación)

PARA SABER MÁS

Para saber más sobre la evolución de la tecnología web consultar:

O'Reilly, T. (2005). *What is Web 2.0. Design Patterns and Bussiness Models for the Next Generation of Software.* Sitio web O'Reilly, 30 de septiembre.



http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html

Zeldman, J. (2006). Web 3.0. *A List Apart, 210.*



http://alistapart.com/article/web3point0

facilitaron el acercamiento a la información, permitiendo gestionarla, almacenarla, recuperarla, agregar o quitar contenidos, etc., pero en una evolución lógica la información lleva consigo acercarnos y generar conocimiento y, por tanto, el aprendizaje, lo que dio lugar a la aparición de las TAC, cuya utilización es cada vez más significativa y va más allá de aprender a usar las TIC, pues su objetivo es aprender más y mejor y, por supuesto, como ya hemos señalado, generar conocimiento. Un ejemplo de ellas serían, las *wikis,* los *blogs* y las redes sociales, etc.

DEBATE

El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) ha publicado un resumen del informe *Competencias para un mundo digital* de la OCDE. En este documento nos hablan de las competencias generales básicas que necesitamos para trabajar y participar en la sociedad del siglo XXI. Una de las que cobra más fuerza es la competencia digital, y el papel de las TIC es cada día más importante por las posibilidades que nos ofrecen de trabajar de manera colaborativa, de comunicarnos, de compartir, de dar acceso a la educación sin barreras espaciotemporales..., por todo esto es importante trabajar en el desarrollo profesional docente en materia TIC:

1. ¿Cuáles son las competencias para un mundo digital?
2. ¿Qué necesitamos para participar en la sociedad del siglo XXI?
3. ¿Conocéis en qué consiste el nuevo concepto digital?
4. Consideráis qué puede facilitar la enseñanza-aprendizaje del Patrimonio Cultural, ¿por qué?

Aprender y enseñar con tecnologías no es solo una mera forma de enseñar, sino que se convierte en un modelo facilitador de procesos de enseñanza aprendizaje donde los recursos multimedia hacen que sea más motivador y eficaz, con contenidos permanentemente actualizados, de forma interactiva, que permiten un aprendizaje colaborativo, accesibilidad desde cualquier lugar y en cualquier momento, hecho que posibilita poder aprender en el momento preciso en el que se necesite (aprendizaje *just-in-time*), así como la existencia de un *feedback* de información inmediato.

En este Internet de hoy en día, participativo y social, aprender no es una experiencia individual, tal como lo planteaban las teorías de aprendizaje más tradicionales, sino que se produce con una serie de procesos a través de la creación de conexiones e interacciones para las que el nuevo contexto digital es el escenario ideal.

3. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL PATRIMONIO CULTURAL EN EL NUEVO CONTEXTO DIGITAL

El nuevo contexto digital en el que nos movemos en todos los ámbitos de nuestra vida nos permite poder pensar la enseñanza del patrimonio cultural de otra manera, atendiendo a las posibilidades que nos ofrece en cuanto a:

— *Apertura.* Acceso a la información, tanto para los estudiantes ya adquiridos como para los estudiantes potenciales. El profesorado y el alumnado pueden publicar y difundir contenidos atractivos y útiles para sus aprendizajes e incluso como reclamo para atraer nuevos interesados.
— *Diversidad.* Diversidad e inclusión para integrar a los estudiantes en una comunidad más amplia que incluya personas de diferentes edades y contextos sociales, favoreciendo la interacción y el contacto con expertos, investigadores y trabajadores superando barreras geográficas, lingüísticas e institucionales.

— *El éxito.* Experiencias y estudios demuestran que hay un aumento de la motivación individual, de participación y de habilidades colaborativas en este nuevo contexto digital.
— *La conexión y redes.* Facilitan las comunicaciones entre estudiantes y profesores. Expandir la enseñanza y aprendizaje más allá del aula. Metodología y tecnologías colaborativas para la generación de material educativo.
— *Cambio metodológico.* Promueve nuevas estrategias didácticas. Las herramientas digitales pueden adaptarse a las preferencias, los intereses y las necesidades del estudiante para personalizar la manera de gestionar, buscar y transformar la información. Materiales más multimediales que favorecen también la creación de contenidos, publicación, difusión y colaboración.

3.1. Retos y dificultades que plantea la enseñanza-aprendizaje del patrimonio en el nuevo contexto digital

¿Cómo podemos aprovechar las oportunidades que nos ofrece este nuevo contexto digital para fortalecer la enseñanza-aprendizaje y el conocimiento del Patrimonio Cultural en la formación inicial del alumnado del grado de maestro de Educación Primaria? Esta pregunta surge ante las dudas que plantea su utilización, tanto en el profesorado como en el alumnado, en el sentido de que puedan distraer al alumnado, que con ellas se aumente aún más la carga docente e incluso el propio currículo, ya que, en general, ni el alumnado ni el profesorado suelen tener las competencias necesarias para utilizarlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Realmente no es una tarea fácil, ya que su utilización aún supone nuevos retos para ambos.

Esos retos provienen de enfrentarnos a dos realidades:

— Las dificultades que la enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural presenta derivadas de la complejidad del su actual concepto, tanto para el alumnado como para el profesorado.
— Las carencias que ambos presentan en la competencia digital.

a) Dificultades derivadas del propio concepto de patrimonio

Estas vienen dadas por la complejidad del propio concepto de patrimonio cultural y su carácter multidisciplinar. El alumnado se enfrenta a esta materia cuando llega a la universidad con una exigua formación disciplinar, debido a la escasez de contenidos sobre patrimonio presentes en el currículo de Primaria y Secundaria; a esto se une la visión restrictiva que tienen del patrimonio, que se asimila de forma general, con actividades de ocio y turismo, así como con elementos monumentales, hecho que dificulta una visión global de la materia. A causa de esta visión restrictiva, los futuros maestros encuentran los temas relacionados con el patrimonio como algo lejano al niño, de difícil comprensión por las dificultades que tienen los niños para percibir el espacio y el tiempo, pues la comprensión de estos conceptos se lograba en función de su madurez psicológica. En la actualidad, esta situación está cambiando, pues los niños y niñas reciben muchos estímulos a través de las nuevas tecnologías y la televisión, que han mejorado su capacidad para percibir el espacio y el tiempo desde edades más tempranas.

Por parte del profesorado, las dificultades vienen dadas fundamentalmente por el carácter multidisciplinar del patrimonio y por la evolución de su concepto, hecho que provoca que la formación de los docentes en este campo para que sea com-

pleta debería ser continua, pues, como todos sabemos, el concepto de patrimonio ha cambiado y se ha incluido en él una gran diversidad de aspectos que, junto a la constante renovación del conjunto de elementos que lo componen, dificulta su conocimiento y, por tanto, su tratamiento didácticos. Si a esto unimos la constante renovación del patrimonio por los ritos e iconos contemporáneos, la cosa es más compleja. Igualmente, su carácter multidisciplinar exige una reflexión epistemológica de las disciplinas desde las que se aborda su estudio, sin la cual se tiene una visión restrictiva de esta materia, pues se asimila, casi de forma exclusiva, a los elementos monumentales, ignorándose los elementos etnológicos, tecnológicos, industriales, etc.

b) Dificultades derivadas de la falta de competencia digital

Las dificultades derivadas de la necesidad de mejorar la competencia digital se encuentran igualmente tanto en el profesorado como en el alumnado, a pesar de que en el Real Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, la competencia digital es una de las ocho competencias básicas o claves que deben alcanzar los niños al finalizar la enseñanza obligatoria para lograr «su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaces de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida».

La incorporación de la competencia digital se ha llevado a cabo siguiendo las recomendaciones de la Comisión Europea, pero, sobre todo, reconociendo la realidad de la sociedad y del nuevo contexto digital. Dicha competencia, según el Real Decreto anteriormente mencionado, consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información y para transformarla en conocimiento, e incluye también utilizar las tecnologías de la información y la comunicación sacando su máximo rendimiento a partir de la comprensión de la naturaleza y modo de operar de los sistemas tecnológicos.

Cuando las competencias digitales comenzaron a tener un determinado peso, no solamente en el ámbito educativo, sino en el profesional y el personal, surgió la necesidad de otorgarles un marco, una referencia que permitiera evaluar esa competencia digital, y permitir así identificar los aspectos que cada persona a nivel individual podía mejorar, y, por supuesto, ayudar a desarrollar esas competencias digitales en clase. Como respuesta a esta necesidad surgió el marco para el desarrollo y la comprensión de la competencia digital en Europa, el DIGCOMP, y, posteriormente, la adaptación a su ámbito docente por parte del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, denominado Marco Común de Competencia Digital Docente.



http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf

Respecto al alumnado, a pesar de ser «nativos digitales», término acuñado en 2001 por Marc Prensky y que en la actualidad ha creado entorno suyo una gran controversia, entre comillas, y que las tecnologías forman parte de su entorno y su vida desde tempranas edades, tiene dificultades para lograr esta competencia por la inseguridad que muestran respecto a cómo integrar esas nuevas herramientas en su proceso de aprendizaje, como queda recogido en los numerosos trabajos que alertan sobre este asunto.

PARA SABER MÁS

Para saber más sobre el concepto «nativos digitales», consultar:

Prensky, M. (2001). The Horizon. *MCB University Press, 9, 6.*



http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf

A esto se une el uso lúdico que hacen de las tecnologías, por lo que es preciso que reflexionen sobre ello y aborden su utilización de forma crítica mediante un trabajo tanto autónomo como colaborativo (Rodríguez, 2010).



http://www.lavanguardia.com/tecnologia/20130104/54358806590/jovenes-tienen-uso-superficial-nuevas-tecnologias.html

Sin duda, en este sentido debemos tener en cuenta la llamada «alfabetización digital», entendida, según la definición de competencia digital que hace la LOMCE, como: «el conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes que necesita una persona para poder desenvolverse funcionalmente dentro de la sociedad de la información».



http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/digital.html

Y también el modelo de alfabetizaciones digitales propuesto por el Joint Information Systems Committee (JISC), entidad sin ánimo de lucro con sede en el Reino Unido, dedicada a la investigación en los campos de la educación superior, la educación permanente y la alfabetización digital, la cual entiende la alfabetización digital como: «aquellas capacidades que se ajustan a un individuo para vivir, aprender y trabajar en una sociedad digital».

Este modelo identifica siete elementos clave para abordar esta alfabetización:

1. Alfabetización mediática.
2. Alfabetización informacional.
3. Académico-digital.
4. Habilidades de aprendizaje.
5. Conocimiento de las TIC.
6. Gestión de la profesión y la identidad.
7. Comunicaciones y colaboración.

En cuanto al profesorado, la mayor dificultad proviene de la falta de alfabetización digital, por lo que es necesario que adquiriera las competencias necesarias para aprovechar las dos principales funciones de Internet (transmitir información y facilitar la comunicación), teniendo claro que, a pesar de que la integración de las TAC en la educación suele relacionarse con la innovación educativa, debe hacerse como una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en cada disciplina.

En este sentido, desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, a partir de la revisión

de la literatura en este campo (Marqués, 2008; Andersen, 2009; Area, 2008; Bravo y Piñero, 2010; UNESCO, 2008), se ha elaborado una clasificación de estándares de formación docente, incluyendo tanto competencias instrumentales como competencias didácticas y metodológicas.

De este modo se establece un perfil y unas competencias digitales para los docentes del siglo XXI agrupadas en siete áreas:

— Competencias instrumentales.
— Competencias didácticas.
— Competencias investigativas.
— Competencias organizativas.
— Competencias comunicativas.
— Competencias de búsqueda de información.
— Competencias de elaboración de materiales.

Para solucionar estas dificultades, los docentes deben adquirir habilidades digitales y ser capaces de ir más allá de la mera utilización de las TIC y las TAC adentrándose en la gestión y tratamiento de la información, acción que lleva consigo adoptar un nuevo rol abierto a la innovación (De Pablos y Martínez, 2008: 15-28). Igualmente, deben situarse como protagonistas activos y reflexivos en su tratamiento y ser «facilitadores» en todo el proceso, logrando que el alumnado desarrolle una serie de competencias que le permitan el acceso a la gestión de la información disponible en la red, teniendo en cuenta que esta se actualiza de forma constante y permanente.



http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/relatec/article/view/345

3.2. Retos a conseguir

Los retos están en que los docentes logren:

— Motivar al alumnado para que haga uso de las nuevas tecnologías en situaciones de aprendizaje, para las cuales muchas de ellas no han sido diseñadas, con el fin de lograr tanto las competencias como los objetivos previstos para conseguir un aprendizaje más relevante.
— Proporcionar apoyo e incentivos contantes para que el alumnado emplee herramientas tecnológicas en sus tareas de aprendizaje como algo normal, integrándolas en las distintas actividades que conforman su itinerario formativo. Para ello deben diseñar contenidos, tareas y proyectos..., con apoyo de las TIC y las TAC, entremezclándose diferentes modelos y metodologías que deben ir dirigidos a conseguir los objetivos, relacionándolos con situaciones reales.

Para lograrlo, los alumnos deberán utilizar las herramientas tecnológicas con el fin de obtener datos en sus investigaciones, planificar actividades y crear contenidos y productos de aprendizaje. El profesorado, por su parte, deberá integrarlas en el diseño de contenidos y tareas, así como utilizarlas para controlar el aprendizaje y llevar a cabo la evaluación de los resultados. Todo ello desde un aprendizaje constructivista, en el que el alumnado utilice las nuevas tecnologías para dar sentido a su aprendizaje y compartirlo con los demás, favoreciendo los entornos colaborativos con metodologías activas donde el docente proponga actividades en las que el alumnado participe y en las que las tecnologías sean un recurso transparente que favorezca que el alumnado logre y alcance el aprendizaje por competencias adecuado y requerido por la sociedad del empoderamiento y la participación propia del siglo XXI. Este nuevo contexto digital

debe entenderse también como facilitador de un cambio de paradigma, el cual, frente a un sistema jerárquico focalizado en los profesores y en fuentes de conocimiento «oficiales», hace una propuesta más plural, donde los educadores deben cambiar su papel para convertirse en facilitadores del proceso de aprendizaje y los alumnos construir su conocimiento como usuarios.

4. INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL PATRIMONIO CULTURAL EN EL NUEVO CONTEXTO DIGITAL

La innovación educativa es necesaria para la mejora de la enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural en el nuevo contexto digital en Internet, el cual favorece el aprendizaje por competencias al permitir que seamos creadores de nuestros propios contenidos. La «web social» nos brinda numerosos recursos y herramientas para producir contenidos de diferentes tipos (texto, imágenes o vídeos, audio, presentaciones, infografías...) y la posibilidad de difundirlos fácilmente. A esto se unen las nuevas posibilidades que se han abierto de acceso a la Red a través de dispositivos móviles, *tablets,* etc., así como las prestaciones que estas generan.

Todo ello le da un gran potencial al nuevo contexto digital en educación, el cual supone una verdadera revolución, ya que actúa directamente sobre el papel del alumnado y del profesorado produciendo un cambio que contribuye a mejorar el aprendizaje significativo.

En este sentido, los alumnos deben adquirir la competencia investigadora a través de la Red mediante la navegación y la búsqueda de información. Con su utilización, la educación se personaliza, ya que en este entorno los alumnos utilizan los diferentes recursos disponibles en la Red en función de su perfil y los profesores se convierten en facilitadores de estrategias de aprendizaje, e igualmente lo podemos aplicar a otras competencias (López, 2001: 315-342).

En este entorno digital han surgido las TEP, abreviatura de Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación, en la que los alumnos pueden interactuar y colaborar entre sí, como creadores de contenidos en una comunidad virtual, a diferencia de sitios web estáticos donde los usuarios se limitan a la observación pasiva de contenidos que se han creado para ellos.

Si utilizamos en la formación inicial de maestros las redes sociales de forma adecuada en la enseñanza-aprendizaje del Patrimonio Cultural, lograremos:

- Motivar al alumnado.
- Potenciar su creatividad.
- Incrementar sus habilidades multitarea.
- Aprovechar las sinergias entre profesores y estudiantes.

De esta forma conseguiremos conformar lo que Dolors Reig denomina aprendizaje aumentado, «en el que los alumnos y alumnas, de forma proactiva y autónoma, guiados por su curiosidad hacia un aprendizaje permanente, aprenden a sacar partido de la extraordinaria potencia de Internet como fuente de información, recursos, metodologías didácticas y estímulo permanente».

Por esa razón es necesario incidir en el desarrollo de nuevas metodologías que permitan conocer las herramientas informáticas, pero, además, conocer e identificar sus usos en los procesos de enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural, como afirma Lozano (2011): «las TIC apuestan por explorar estas herramientas tecnológicas, las TAC las pones al servicio del aprendizaje y de la adquisición de conocimiento, y junto con las redes sociales y la tecnología generada por la web 3.0 a generar conocimiento».

En la enseñanza-aprendizaje del patrimonio, el nuevo contexto digital, las TIC y las TAC facilitan su aprendizaje; baste solo con hacer refe-

PARA SABER MÁS

Reigs, D. (2012). *Revolución social, cognitiva y creativa: desde las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) hacia las TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento) y las TEP (tecnologías del empoderamiento y la participación).*



http://encuentro.educared.org/group/hacia-las-escuelas-3-0-y-los-estudiantes-3-0/page/dolors-reig.

rencia a los museos digitales, las visitas virtuales, la reconstrucción de espacios virtuales, *Google maps,* las diferentes actividades *online* relacionadas con patrimonio que hay en la web, los *blogs,* los recursos y proyectos que se desarrollan en el de Instituto Nacional de Nuevas Tecnologías y Educación del Profesorado, etc., pero si solo utilizamos sus posibilidades técnicas, estaremos convirtiéndonos en unos tecnócratas, y no se trata de eso, es decir, de aplicar únicamente la tecnología como recurso para la enseñanza del patrimonio, sino comprender lo cultural del desarrollo de lo digital que está transformado nuestra sociedad y nuestra forma de aprender, así como las dinámicas y metodologías educativas, por lo que debemos dirigir nuestra investigación e innovación hacia una apropiación educativa de las nuevas tecnologías que genere conocimiento.

En todo este universo digital y educativo no podemos olvidar dos conceptos fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje así como de desarrollo personal, que son:

— Entornos personales de aprendizaje (PLE, *Personal Learning Environment*).
— Las redes personales de aprendizaje (PLN, *Personal Learning Network*).

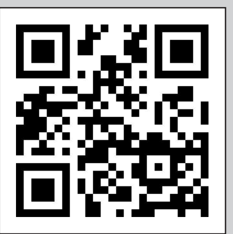
4.1. Los entornos personales de aprendizaje (PLE, *Personal Learning Environment*)

Los entornos personales de aprendizaje (PLE) son sistemas que ayudan a que el alumnado y el profesorado controlen y gestionen su propio aprendizaje. En ellos se incluye el apoyo a los alumnos para que fijen sus propios objetivos de aprendizaje, gestionen los contenidos y los procesos y se comuniquen con otros en el proceso de aprendizaje, logrando así los objetivos fijados.

Pueden estar compuestos de uno o varios subsistemas y en ellos se incluyen las redes sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en el ámbito de la educación formal como informal, en una experiencia única, ya que su uso permite cruzar barreras institucionales y utilizar protocolos de red *Peer-to-Peer* (servicios web, sindicación de contenidos) para conectar una serie de recursos y sistemas dentro de un espacio gestionado personalmente.

PARA SABER MÁS

Para saber más sobre los *Peer-to-Peer,* consultar:



http://profecarolinaquinodoz.com/principal/?p=392

Según Jordi Adell (2010), los PLE se caracterizan por permitir que cada alumno fije sus objetivos de aprendizaje; en ellos no hay evaluaciones, ni títulos, ni estructura formal y permiten aprovechar los recursos que pone a nuestra disposición Internet, haciendo uso de herramientas y recursos gratuitos para compartir a través de ellos. Las herramientas y servicios que proporcionan nos sirven para buscar y acceder a la información, crearla, editarla y publicarla, así como relacionarnos con otras personas a través de recursos, experiencias y actividades que difundimos por las red.

Para construir nuestro PLE podemos recurrir a diferentes recursos y herramientas, y para su utilización debemos tener en cuenta que todos ellos deben dar respuesta a las tres grandes acciones a las que nos enfrentamos diariamente en nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje que están relacionadas con nuestra competencia digital:

1. Búsqueda y/o filtrado de información.
2. Organización de la información obtenida.
3. Generar y compartir nuevos contenidos.

De esta forma podemos organizar los servicios existentes en Internet en función de su finalidad y uso entorno a esas áreas.

Estos servicios podrían ser:

— Las herramientas que elegimos para gestionar el acceso y recuperación de la información.
— Los recursos o fuentes de información. Herramientas para crear contenidos.
— Por los PLN (red personal de aprendizaje) que cada uno nos vamos construyendo a través de:

  • Los recursos, experiencias y actividades que difundimos, por ejemplo, mediante Del.icio.us, Diigo, Twitter, WordPress...
  • La relaciones personales que establezcamos a través de Twitter, Linkedin, Facebook...
  • Por medio de las producciones que compartimos en entornos sociales como: YouTube, WordPress, Flickr, SlideShare, Slide, Vimeo, Picasa...

En la figura 4.1, realizada por David Álvarez (2010), podemos ver claramente esta organización de nuestro PLE.

Siguiendo las recomendaciones de Sue Waters (2010) y Jordi Adell (2010), los pasos básicos para comenzar nuestro PLE serían:

— Crea una cuenta en Twitter.

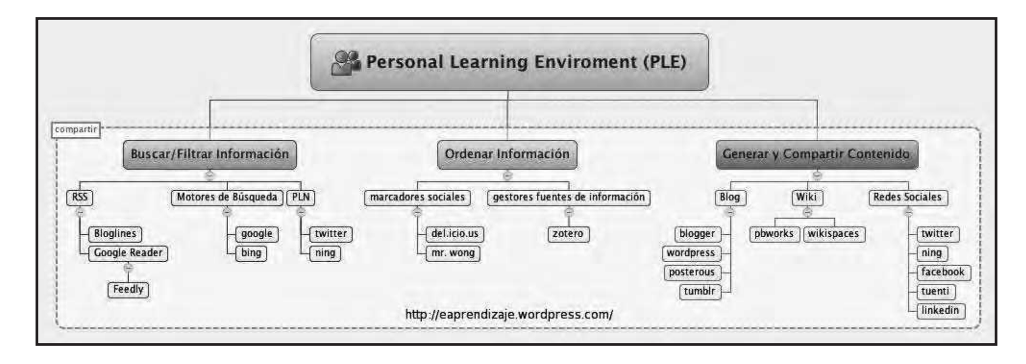


Figura 4.1.—Organización de PLE.

— Iniciar nuestro propio *blog.*
— Suscribirse vía RSS a otros *blogs.*
— Comenzar a usar servicios de marcadores sociales.
— Unirse a alguna comunidad en alguna red social.
— Agregar nuestro *lifestreaming,* compartirlo y suscribirnos al *lifestreaming* de otros.

Estos mismos autores no ofrecen sugerencias par comenzar a trabajar con estas herramientas en la elaboración de nuestro PLE. Dicha sugerencias son:

— Comenzar lentamente y con ayuda de un mentor.
— Utilizar el mismo nombre de usuario en todas las herramientas.
— Compartir en la red tanto como se toma de ella.
— Preguntar tanto como se contesta.
— Probar herramientas nuevas antes de decidir si son o no útiles.
— Comentar en los *blogs* de otras personas.



http://e-aprendizaje.es/2010/02/04/disena-tu-propio-ple/



https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/17247/1/Adell&Casta%C3%B1eda_2010.pdf

4.2. Las redes personales de aprendizaje (PLN, *Personal Learning Network*)

Las redes personales de aprendizaje son un sistema para el control del propio aprendizaje, tanto para el profesorado como para el alumnado, que permite fijar los objetivos y autogestionar los contenidos y procesos, así como la comunicación entre otros en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Podemos considerarlos un sistema de aprendizaje permanente. Tienen un papel importantísimo en el proceso de formación de nuestro PLE, pues intervienen en la mayoría de las acciones que lo conforman.

El PLN favorece el desarrollo profesional, ya que:

— Permite seguir a expertos y expertas de su área de conocimiento, en nuestro caso del Patrimonio Cultural.
— Facilita localizar recursos para el aula y obtener ideas para las clases y las programaciones didácticas y obtener información sobre la integración de las TIC y las TAC en el proceso educativo.
— Ayuda a encontrar soluciones a distintas problemáticas de modo colaborativo.
— Posibilita estar continuamente informados sobre la actualidad educativa.

Para poner en marcha el PLN hay que mantener al día los contactos en las redes sociales, como, por ejemplo, Facebook y Google+, y compartir información a través de *microblogging.* Profesores y profesoras de todo el mundo comparten sus recursos y prácticas en Twitter; utilizar *wikis,* lugares que pueden funcionar como páginas web o plataformas organizativas de grupos y proyectos como Wikispaces. Por tanto, crear comunidad y participar en ella, es lo que conformará nuestro PLN.

Los vínculos entre el PLE y el PLN son, como vemos, muy estrechos. Con ambos se define el

escenario en el cual los docentes y alumnos integran las diferentes herramientas y servicios accesibles vía web, capaces de proporcionar las aplicaciones, contenidos y materiales necesarios para la enseñanza-aprendizaje a sus propios intereses, ritmos y condiciones de aprendizaje.

Realmente son dos conceptos que cada vez toman más relevancia gracias también a la riqueza y posibilidades que nos ofrece el nuevo contexto digital. Un cambio en Internet que ha supuesto la ruptura de las barreras que hasta ahora separaban el aprendizaje formal, en la escuela, del no formal, que se lleva a cabo en las diferentes instituciones, y del informal, configurando un todo complejo que está llevando a la práctica del aprendizaje permanente para toda la vida.

Una de las herramientas más potentes para ampliar tu *red personal de aprendizaje* es, sin duda alguna, Twitter. Esta aplicación web supera con creces a otras muchas, si atendemos a sus posibilidades en educación. Por ello nos centraremos en ella como ejemplo.

4.3. *Twitter* como facilitador de nuestro PLN

¿Qué es Twitter? A simple vista, podríamos pensar que es una red como Facebook, Linkedin o Instagran. Pero, ¿qué ha hecho que sea un fenómeno de carácter mundial que lo ha convertido en una herramienta con numerosos valores, entre ellos el educativo?

Si tuviéramos que definirla, diríamos que es un sistema de *microblogging,* una plataforma de comunicación bidireccional con naturaleza de red social que limita sus mensajes a 140 caracteres. De sus muchas ventajas, señalamos como las más relevantes su eficacia para hacer llegar la información en el momento en que se está produciendo y como herramienta para elaborar perfiles digitales y buscar empleo, sin olvidar su carácter desenfadado y participativo.

Consideramos Twitter un elemento fundamental para la creación de nuestro PLN porque nos facilita y permite acciones necesarias para nuestro desarrollo profesional y nuestro aprendizaje. Con Twitter, podemos:

— Estar informados de los mejores recursos que existen en la red.
— Conocer los principales proyectos educativos que se están desarrollando en la red.
— Compartir nuestros propios recursos.
— Ampliar nuestro claustro hacia un claustro virtual con docentes de diferentes zonas y de distintas etapas.
— Debatir, conversar, participar y colaborar con este claustro virtual.

Asimismo, Twitter es un canal de comunicación extraordinario con nuestro alumnado. Nos sirve para motivar y despertar su interés por nuestra materia; con él podemos proponer numerosas actividades para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Son numerosas las posibilidades que ofrece Twitter, tanto al profesorado como al alumnado, para enseñar y aprender el patrimonio cultural, a pesar de lo difícil que pueda parecer que 140 caracteres resulten tan útiles para la enseñanza. De ellas, cabe citar la selección realizada por Enmanuel Jiménez sobre *12 métodos para aprovechar Twitter en la educación* nos parecen especialmente interesantes como actividades de aula.



https://www.genbeta.com/redes-sociales-y-comunidades/12-metodos-para-aprovechar-twitter-en-la-educacion

Igualmente, los *hashtags* pueden ser de gran utilidad para la enseñanza del patrimonio cultu-

ral. Un *hashtag* es una palabra que empieza con el símbolo almohadilla (#) que se usa dentro de un *tuit* para etiquetar una temática. Como ya hemos señalado, Twitter es una fuente interminable de información y presenta dificultades para seguir a varios usuarios. Una buena manera de filtrar los contenidos y llegar hasta la información que nos interesa es usar los *hashtags,* pues nos permiten identificar de forma sencilla los temas que están relacionados con el patrimonio cultural, pues al buscar en Twitter, nos aparecerán todos los textos que han sido marcados con esa etiqueta, facilitándonos que descubramos los perfiles de los usuarios que tuitean temas sobre el patrimonio cultural. En este sentido nos parece muy interesante los *19 hashtags educativos en Twitter* propuestos por Cristina Carbonell Valls, los *Hashtags imprescindibles sobre educación en Twitter,* de María Calvo, así como, #patrimonos; #marioanta; #emus16, etc., todos ellos dedicados a educación y patrimonio.

También son de gran utilidad las comunidades de aprendizaje, como, por ejemplo: el Instituto Nacional de Tecnología Educativa, Lear2Talk, Patrimonio Natural Cultural, Didáctica, Instituto de Patrimonio Cultural de España (IPCE), Instituto del Patrimonio Histórico de Andalucía (IAPH), UNESCO, Educalab, etc.

5. CASOS PRÁCTICOS: BUENA PRÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO CULTURAL

Son muchas las iniciativas que se están llevando a cabo en el ámbito de la educación formal y no formal e informal sobre el valor educativo de las nuevas tecnologías y su implementación en educación de forma general y en la enseñanza aprendizaje del patrimonio en particular. Por ello, haremos referencia, como ejemplo de lo que existe en la Red, a algunas de ellas, aunque somos conscientes de que esta información puede quedar desfasada antes de que este texto vea la luz: *Brainly red, Docsity, educaNetwork, aprendiendo juntos; Edmodo; Eduredes; Redes Sociales Educativas; Eduskopia; RedAlumnos; the Capsuled,* y un largo etcétera. El objetivo general de todas ellas es convertirse en un punto de encuentro entre docentes, alumnos y familia, generando y compartiendo contenidos y propuestas educativas de forma abierta y fácil. Igualmente, desde las instituciones públicas se están llevando a cabo numerosos proyectos de innovación. En este sentido hay que conocer la labor que está realizando el Instituto Nacional de Tecnología Educativa y Formación del Profesorado del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, así como el Instituto de Patrimonio Cultural de España y el Instituto de Patrimonio Histórico de Andalucía, elaborando y difundiendo materiales curriculares y otros documentos de apoyo al profesorado; diseñando modelos para la formación de docentes; elaborando y difundiendo materiales en soportes de digitales con el fin de que las tecnologías de la información y la comunicación sean un instrumento ordinario de trabajo en el aula para el profesorado de las distintas etapas educativas; manteniendo el portal de recursos educativos y la creación de redes sociales para facilitar el intercambio de experiencias y recursos entre el profesorado.

En sus páginas web podemos encontrar recursos, proyectos, cursos, etc., relacionados con las nuevas tecnologías en educación en todas las áreas de conocimiento del currículo y, por tanto, de todas las materias que las componen, como es el caso del Patrimonio Cultural y la Educación Patrimonial.

Un ejemplo de estas buenas prácticas lo tenemos en dos proyectos que se están desarrollando en la Universidad de Granada que pueden servir de ejemplo y ser un recurso para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural. Ambos tienen presencia en la Red en diferentes espacios digitales, lo que favorece su visibilidad, que sean conocidos por el público y que tengan una buena difusión. Estos proyectos son MEMOLA y la Comunidad sobre Historia Digital.

El proyecto MEMOLA, es un proyecto europeo que nace desde las ciencias sociales, concretamente desde el Patrimonio Cultural, cuyo objetivo es investigar el proceso de formación histórica del paisaje en relación al uso del agua y el suelo. Pretende diseñar estrategias contextualizadas sobre conservación, difusión y puesta en valor del patrimonio cultural y del medio ambiente, promoviendo estrategias de desarrollo sostenible en zonas rurales y analizando su problemática actual, que afecta a su supervivencia. Su carácter es multidisciplinar y en sus actividades tiene muy presente la enseñanza del patrimonio en la escuela, ámbito en el que han desarrollado diferentes actividades educativas, como la construcción de un arqueolódromo en diferentes colegios de Primaria, la elaboración de unidades didácticas, seminarios sobre las posibilidades didácticas del patrimonio arqueológico, etc.



http://www.memolaproject.eu/es

Por su parte, la Comunidad sobre Historia Digital se encuentra dentro del proyecto GrinUGR (colaboratorio sobre culturas digitales en ciencias sociales y humanidades). Nace, igualmente, desde las ciencias sociales y humanidades digitales y su objetivo es crear una red de historiadores de cualquier área y cualquier período que utilicen Internet, la web 2.0, bases de datos en línea y software *Open Source,* tanto en la investigación como en la enseñanza, sin olvidar la difusión de los datos obtenidos (*e-journals, e-books* y *blogs*). Sus actividades también tienen muy en cuenta el ámbito educativo y la enseñanza y la valoración y conservación del patrimonio cultural.

CONSTRUIMOS NUESTRO PLE

Hemos hablado mucho sobre la importancia del PLE. Te proponemos que hagas una breve reflexión sobre el papel que tu PLE tiene en tu aprendizaje autónomo, y en qué medida las redes sociales forman parte del mismo. Además de esa breve reflexión, te pedimos que apoyes tu texto realizando una representación gráfica de tu PLE/PLN que pueda ayudar a entenderlo y verlo gráficamente.

Ambos proyectos pueden servir de referencia y son un recurso para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural en el nuevo contexto digital.

6. ENSEÑANZA ABIERTA Y EL *LONG LIFE LEARNING* EN EL PATRIMONIO CULTURAL

Las nuevas características de la sociedad, el desarrollo de la experiencia digital y el propio Espacio Europeo de Educación Superior nos ofrecen un marco ideal para la innovación, la creatividad y el emprendimiento entre los estudiantes.

En este contexto debemos detenernos en conceptos como la formación abierta, el aprendizaje a lo largo de toda la vida o la formación continua.

Sin duda, el contexto digital y la sociedad de la información y comunicación se convierten en un instrumento y una estrategia para alcanzar algunas de las claves que nos propone el EEES:

— Aprendizaje a lo largo de toda la vida *(lifelong-learning).* Dentro y fuera del aula, aprendizaje informal y continuo.
— La participación de «estudiantes más activos y constructivos».
— Desarrollo de capacidades: comunicación, creatividad, innovación, emprendimiento...

— Cambio en el paradigma de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los objetivos de aprendizaje serán competencias adecuadas a las profesiones y a una enseñanza centrada en el alumno.
— Modificaciones en el «cómo aprendemos» en las actuales metodologías docentes y en la formación del profesorado universitario. Ahora aprendemos de una forma más social, colaborativa y activa.

Dentro de las iniciativas de formación abierta cabe destacar los MOOC *(Massive Online Open Course),* un concepto de enseñanza abierta que ha ido logrando un gran impacto mediático a partir del 2012, cuando algunas universidades americanas de prestigio propusieron este tipo de formación a distancia con objeto de alcanzar un mayor número de estudiantes, debido su carácter abierto (de inscripción gratuita), participativo y con materiales audiovisuales atractivos para llevar formación de calidad a la sociedad desde las universidades (Gea, 2016).

PARA SABER MÁS

Para saber más sobre MOOC, consultar:

Gea, M. (ed.) (2016). *Experiencia MOOC: un enfoque hacia el aprendizaje digital, la creación de contenidos docentes y unidades online.* Granada: Universidad.



http://blog.educalab.es/intef/2014/03/10/informe-horizon-2014-ensenanza-universitaria/

Los MOOC se consolidan como tendencia educativa, aunque se debe intentar buscar un modelo de enseñanza que incorpore pedagogías orientadas a los resultados, al acceso universal y una matrícula más económica. Según apunta *Informe Horizón* (ed. 2014): «los MOOC permiten a los alumnos complementar su formación y experiencias en instituciones tradicionales a través de recursos *online* cada vez más abundantes y a menudo gratuitos», aunque hay que seguir trabajando, como dice el informe, en la necesidad creciente de encontrar modelos para determinar la mejor manera de fomentar la colaboración, la interacción y la evaluación a gran escala. Los MOOC implican aprendizaje social, adecuados al nuevo contexto social y digital que vivimos.



http://utopolis.ugr.es/mgea/

En el amplio abanico de tendencias tecnológicas en educación que dominarán el futuro próximo, podemos observar cómo estos cursos en línea, masivos y abiertos se consolidan y siguen su tendencia al alza, aunque de modo más estable que en sus inicios.

Desde la Universidad de Granada se apuesta por iniciativas de este tipo con una plataforma propia para formación abierta: abierta UGR, que nos ofrece la posibilidad de diseñar y ofertar nuestros propios cursos abiertos para que los curse todo el público interesado, sin ningún requisito previo.

En abierta UGR podemos encontrar cursos abiertos basados en:

— Recursos OER: entrevistas, vídeos de calidad y otros recurso hechos *ad hoc.*

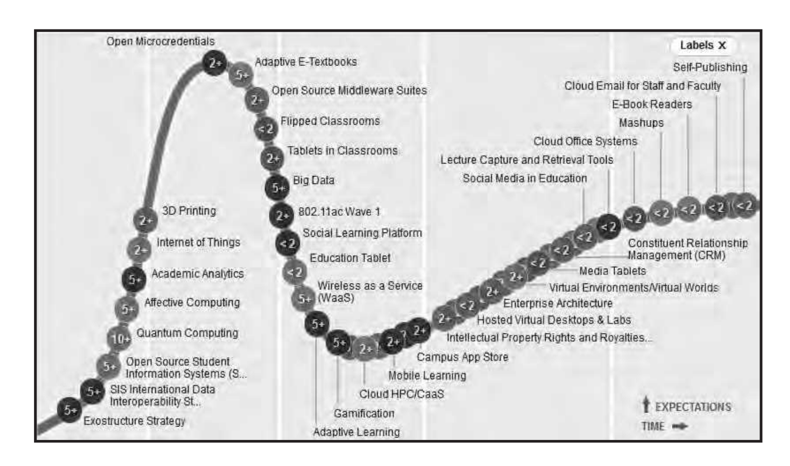


Figura 4.2.—*Ciclo de Hype para la Educación.* Universidad de Minnesota.

— Espacios de debates y dinamización.
— Grupos de trabajo.
— Aportaciones personales (*blogs,* enlaces recomendados...).
— *Peer review* (*badges* automáticos y no).
— Extensión hacia redes sociales (como Twitter, #abiertaUGR).

Un ejemplo de las actividades que se realizan en este sentido es el curso *La Alhambra: historia, arte y patrimonio,* cuyas dos ediciones celebradas en 2015 y 2016 han sido todo un éxito que sumó más de 22.000 inscritos, de los cuales más de la mitad lo terminaron con éxito; sin duda un alto porcentaje si tenemos en cuenta el contexto de estos cursos en los que no se suele llegar al 18% de finalización. Dicho curso es un MOOC de seis semanas cuyo objetivo era dar a conocer la historia, los procesos constructivos, los valores estéticos y las razones de conservación de La Alhambra. Para ello se diseñó detenidamente la estructura del curso y se elaboraron recursos *ad hoc* (mayoritariamente vídeos) por un equipo de profesores e investigadores expertos en el tema.

En los MOOC no existe un horario fijo de participación, sino que cada usuario puede elegir de un modo flexible aquellos momentos más adecuados para realizar las tareas de cada semana. No obstante, se recomienda seguir el ritmo propuesto en el curso por los dinamizadores para no perder participación en la comunidad.

En este sentido, una de las características más relevantes que destacaríamos de esta experiencia es la importante relación que se genera entre los miembros de esta comunidad.

La comunidad casi funciona sola..., ella propone, actúa y decide sus preferencias. Debido al gran interés que despierta el tema, a la excelente calidad de los materiales audiovisuales y del equipo humano que cuidaba desde atrás todos los detalles, la interacción fue muy relevante.

Valga como ejemplo que, aparte los espacios sociales de la plataforma (foros formales, informales...), los participantes en el curso decidieron abrir por su propia cuenta grupos en Facebook, en concreto este con el nombre: «MOOC: La Alhambra, historia, arte y patrimonio (abierta UGR)» en el que compartían, interactuaban, proponían..., y en definitiva creaban una comunidad que aún se mantiene viva y activa con más 1.200 miembros.

Igualmente, hubo miembros que se decantaron por seguir en Twitter el *hashtag* del curso #MOOCalhambra y participar allí también fuera de la plataforma oficial y ampliar la interacción con otras personas interesadas.



Figura 4.3.—Grupo en Facebook creado por iniciativa de los estudiantes para compartir intereses sobre el tema [https://www.facebook.com/groups/875512099176129/?fref=ts].

Experiencias como estas nos confirman que estos cursos son, hasta ahora, una de las mejores iniciativas para captar el interés existente en nuestro Patrimonio Cultural, así como para despertarlo. Igualmente, puede servir para captar un potencial alumnado indeciso, crear comunidad, grupos de interés y dar visibilidad tanto a los expertos como a la materia.

7. CONCLUSIÓN

La innovación no consiste en estar inventado constantemente cosas nuevas, sino en la capacidad de cambiar los modelos existentes para adaptar nuestra docencia a las condiciones cambiantes de nuestra sociedad. La innovación vinculada a las nuevas tecnologías solo surgirá cuando las pongamos al servicio de nuevas formas de aprendizaje abierto y colaborativo y no nos conformemos con hacer lo mismo de una manera diferente. En el nuevo contexto digital, la «web social», entendida como espacios personales de aprendizaje virtual abiertos, puede convertirse en una vía de comunicación entre la escuela, la sociedad y la familia. En la formación inicial de los futuros docentes de los diferentes niveles ecucativos no puede dejarse de lado su presencia, y tanto el alumnado como el profesorado deben aprovechar sus posibilidades educativas con el fin de adquirir las capacidades necesarias para su futuro desarrollo profesional, el cual se llevará a cabo en la sociedad de la información y el conocimiento.

La utilización de la «web social» en la enseñanza-aprendizaje del patrimonio ofrece grandes posibilidades precisamente por el carácter multidisciplinar de esta materia, que favorece el desarrollo tanto de las competencias básicas como específicas de los diferentes grados que capacitarán a los futuros docentes para ejercer su profesión en Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato. En definitiva, se trata de sacar el mayor partido a los vínculos que produce el uso de las redes sociales para mejorar la interacción de la propia institución educativa y el resto de los agentes sociales.

BIBLIOGRAFÍA

Adell, J. y Castañeda, L. (2010). Los entornos personales de aprendizaje (PLE): una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig Vila y M. Fiorucci (eds.), *Para la investigación en innovación y calidad educativa. La integración de las tecnologías claves de la información y la comunicación en el aula.* Alcoy: Marfil-Roma, TRE Unviersita degli Studi. Recuperado de http://cent.uji.es/pub/sites/cent.uji.es.pub/files/Adell_Castaneda_2010.pdf

Álvarez, D. (2010). Mi PLE. *E-aprendizaje.* Recuperado de http://e-aprendizaje.es/2010/03/09/mi-ple/

Andersen (2009). *Technology skills we should be teaching in college. Busynessgirl.* Recuperado en: http://busynessgirl.com/technology-skills-we-should-be-teaching-in-college/

Área, M. (2008). *Alfabetización y tecnología de la información y la comunicación.* Madrid: Síntesis.

Calvo, M. (2011). *Los hashtag imprescindibles sobre educación en Twiter.* Recuperado de http://hautatzen.net/hashtags-imprescindibles-sobre/

Cambil, M. E. (2010). Las nuevas tecnologías y los itinerarios didácticos: el Museo de la Memoria de Andalucía. En *CiDd. II Congreso Internacional de Didácticas* (sp). Recuperado de http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ACABADES%20FINALS/448.pdf

Cambil, M. E. y Romero, G. (2015). La Webquest: una estrategia didáctica en el aula para la enseñanza-aprendizaje del Patrimonio Cultural. *EDUTEC. Revista de Tecnología Educativa, 53:* 1-8. Recuperado de http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/viewFile/306/pdf_45

Cambil, M. E. y Romero, G. (2016). Las TIC, las TAC y redes 3.0 para la enseñanza de las ciencias sociales. En A. Liceras y G. Romero (eds.), *Didáctica de las ciencias sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 271-295). Madrid: Pirámide.

Carbonell, C. (2016). *19 hashtags educativos en Twitter.* Recuperado de http://www.cristic.com/19-hastags-educativos-para-twitter/

Castañeda, L. y Adell, J. (eds.) (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el sistema educativo en red.* Alcoy: Marfil. Recuperado de https://www.google.es/search?q=+ple++adell+2013&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gfe_rd=cr&ei=VwsqWLmsG7Gw8we2tLb4Ag

De Pablos Pons, J. y Martínez Cortés, R. (2008). Buenas prácticas con TIC apoyadas en las políticas educativas: claves conceptuales y derivaciones para la formación en competencias. *Revista latinoamericana de tecnología educativa (RELATEC), 6, 2:* 15-28. Recuperado de http://mas-cvuex.unex.es/revistas/index.php/relatec/article/view/345

Gea, M. (ed.) (2016). *Experiencia MOOC: un enfoque hacia el aprendizaje digital, la creación de contenidos docentes y unidades online.* Granada: Universidad.

Jiménez, E. (2012). *12 métodos para aprovechar Twitter en la educación.* Recuperado de http://www.genbeta.com/redes-sociales-y-comunidades/12-metodos-para-aprovechar-twitter-en-la-educación

Lozano, R. (2011). *Las TIC/TAC: de las tecnologías de la información y la comunicación a las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento.* Recuperado de http://www.thinkepi.net/lastictacdelastecnologiasdelainformacionylacomunicaciónalastecnologíasdelaprendizajeyelconocimiento

Márquez, P. (2008). *Las competencias digitales de los docentes.* Recuperado de http://peremarques.pangea.org/competenciasdigitales.htm

O'Reilly, T. (2005). *What is Web 2.0. Design Patterns and Bussiness Models for the Next Generation of Software.* Recuperado de http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Inmigrants. *On the Horizon, 9:* 1-6. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424816

Reigs, D. (2012). *Revolución social, cognitiva y creativa: desde las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) hacia las TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento) y las TEP (tecnologías del empoderamiento y la participación.* Recuperado de http://encuentro.educared.org/group/hacia-las-escuelas-3-0-y-los-estudiantes-3-0/page/dolors-reig

Romero, E. y Sánchez, M. (eds.) (2014). *Ciencias sociales y humanidades digitales.* Granada: Sociedad Latina de Comunicación Social, 28.

Waters, S. (2010). *Diseña tu propio PLE. e-aprendizaje.* Recuperado de http://e-aprendizaje.es/2010/02/04/disena-tu-propio-ple/

Zeldman, J. (2006). Web 3.0. *A Listn Apart, 2010.* Recuperado de http://alistapart.com/article/web3point0

Emprendimiento en la formación de maestros de Educación Primaria: proyección en el ámbito del Patrimonio Cultural

5

MARÍA LUISA HERNÁNDEZ RÍOS
REGINA GARCÍA RAMÍREZ

1. INTRODUCCIÓN

Los vertiginosos cambios y transformaciones que se suceden día a día en la sociedad propician la necesidad de una adaptación del sistema educativo. Por ello, al amparo de lo que marcan los nuevos tiempos, las titulaciones que forman a maestros y maestras de Educación han de adecuarse a los requerimientos que se imponen para el desempeño de su futuro profesional. No todo el alumnado terminará ejerciendo el magisterio en el aula de Educación Primaria; muchos de los posibles maestros y maestras derivarán en un mundo relacionado directa o indirectamente con un ejercicio profesional acorde con la educación, pero con enfoques distintos (educación no formal e informal) en consonancia con las exigencias de una sociedad distinta. La cultura emprendedora, a pesar de constituir un tema controvertido, es aún incipiente en las escuelas españolas; dicha cultura deberá enfocarse en el emprendimiento y generarse desde las propias aulas, desde los ámbitos de formación superiores, para propiciar su presencia, esencial en el presente y en el futuro más cercano. Afrontar este tema supone la necesidad de aproximación a todo lo que rodea a esa cultura (que ya en Europa se conoce y se incluye, aunque de manera desigual) como herramienta que permita un cambio en los planteamientos de proyección y búsqueda de la esfera laboral. La nueva legislación educativa insiste en la importancia de abordar la iniciativa emprendedora del alumnado, que ha de desarrollar para demostrar la adquisición de competencias de cara a su ubicación profesional el día de mañana. Competencias que estarán cifradas en cualidades, conocimientos y habilidades que le permitan generar sus propios proyectos para una finalidad concreta: dirigir su rumbo profesional. Justo es el ámbito plural y diverso del Patrimonio Cultural el que, dentro del área de Ciencias Sociales, reviste interés por las posibilidades que presenta la aventura de los egresados como maestros de Educación Primaria al montaje de empresas y microproyectos que puedan constituir un nuevo enfoque y una realidad innovadora en su vida profesional.

2. CULTURA EMPRENDEDORA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR

La cultura emprendedora es el conjunto de capacidades, conocimientos, aptitudes, competencias y destrezas para proyectar iniciativas hacia acciones concretas que incitan a desarrollar proyectos propios y ajenos, con autonomía, innovación y responsabilidad para afrontar los desafíos. Por tanto, es fuente generadora del desarrollo económico y una de las vías para el futuro bienestar social. Esta cultura emprendedora puede adquirirse mediante la educación o ser innata, presentándose en las personas desde la infancia. Pero, aun siendo un talento natural, ha de ser

fomentada y guiada desde edades tempranas para conseguir un desarrollo óptimo.

La educación emprendedora debe capacitar a personas con una serie de competencias como crear, planificar, asumir riesgos, tomar decisiones, gestionar el éxito o el fracaso, desarrollar un pensamiento crítico o cooperar para formar a futuros emprendedores, motivo por el que se debe priorizar su promoción como elemento transversal en la educación, ya que aporta al alumnado aptitudes que les abrirán camino para el porvenir.

PARA SABER MÁS

El emprendimiento y la cultura emprendedora es un concepto que se utiliza desde hace mucho tiempo; sin embargo, solo los cambios sociales y económicos producidos en los últimos años han hecho tangible la falta de una cultura emprendedora en los estudiantes. Expertos empresarios y docentes lo ponen en relieve y ofrecen una completa guía sobre proyectos de negocio.

AA.VV. (2013). *Escuela de Organización Industrial. Wikilibro.* Proyectos de negocios. Colección Emprendeduría.



http://www.eoi.es/wiki/index.php/Proyectos_de_negocio

Para paliar la exigua vocación emprendedora de los egresados se ha recurrido a rescatar el término «espíritu emprendedor» en los planes de estudio. Si hacemos un poco de historia, vemos cómo desde principios del siglo XVIII hasta la actualidad se han mostrado distintos enfoques sobre el concepto de «espíritu emprendedor». Richard Cantillon proponía que: «El espíritu emprendedor implica tomar el riesgo de comprar a precios seguros y vender a precios inciertos» (Stevenson, Roberts, Grousbeck y Bhidé, 1999: 4). Shumpeter se aproxima a definir a los emprendedores como «los agentes de cambio en la economía: sirviendo a nuevos mercados o creando nuevas maneras de realizar las cosas hacen que la economía avance» (Dees, 2001: 1).

Dollinger lista algunos autores con sus definiciones acerca de este concepto, como son: Knigt (1921), quien afirmaba que «el espíritu emprendedor son los beneficios de asumir la incertidumbre y el riesgo»; McClelland (1961) argumentaba que «es la toma de riesgo moderado»; Gartner (1985) lo definía como «la creación de nuevas organizaciones», y Dollinger (2003: 7) hacía referencia a tres aspectos incluidos en la definición de espíritu emprendedor: «innovación, organización económica y crecimiento en época de riesgo y/o incertidumbre».

Para Olmos Arrayales:

> [...] el espíritu emprendedor es un proceso orientado a la creación. No importa si es una organización lucrativa o no lucrativa, en ambos casos los emprendedores son capaces de visualizar algo que los demás no pueden ver, y realmente se comprometen consigo mismos para hacer realidad sus sueños, sin olvidar que también es importante considerar que el aspecto oportunidad es relevante para alcanzar las metas del proyecto. El espíritu emprendedor no es solo cuestión de personalidad, un simple patrón de comportamiento o un tipo de mentalidad orientada a las ganancias; es verdaderamente un estilo de vida que se refleja en las personas que desean hacer cambios en sus vidas para mejorarlas, y definitivamente su iniciativa tendrá una influencia e impacto en todas las personas que se encuentren en su trayectoria emprendedora (2007: 3).

Esta última definición nos acerca mucho a lo que considera Aiesec-Venezuela como *agentes de*

cambio en un sentido amplio, y que retoma Ruiz Madera (2011):

> [...] son aquellas personas que propician deliberadamente, o mediante su comportamiento, cambios en lo social, en lo cultural o en el comportamiento de los individuos. Un agente de cambio se caracteriza porque es quien tiene el valor de asumir un riesgo y de abrirse a nuevas ideas, es quien está insatisfecho con la realidad actual, es quien asume la responsabilidad donde otros crean excusas, es quien logra ver las posibilidades en una situación donde otros ven las limitaciones, es quien puede crear en otros la capacidad de soñar, es quien inspira a otros con la visión de lo que pueden aportar, es quien, con su alma, llega a la de otros, es quien logra la integración de mente, cuerpo y alma, es quien posee el poder de uno hecho muchos y de muchos hecho uno, es quien se interesa en los demás y con ello desarrolla las ideas, la energía y capacidad en otros, es quien tiene el deseo de sobresalir, es quien posee la habilidad de dejar el ego en aras de lo que es mejor para todos, es quien posee mucha valentía, es quien posee una mente y alma abiertas y es quien logra ver sus sueños hechos verdad.



http://www.voicesofyouth.org/es/posts/que-es-un-agente-de-cambio

La tabla 5.1 muestra un resumen de los principales valores que caracterizan el espíritu emprendedor.

2.1. ¿Es posible hablar de cultura emprendedora en la Educación Primaria?

Uno de los cambios producidos en el currículo de Educación Primaria es la presencia de la idea de emprendimiento, que ha de iniciarse desde edades tempranas. En la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, desde sus nuevos planteamientos, aparece con fuerza el concepto emprendedor y emprendimiento.

PARA SABER MÁS

Association Internationale des Étudiants en Sciences Économiques et Commerciales (Aiesec). Organización internacional sin fines de lucro más grande del mundo que se encarga de promover el liderazgo positivo desarrollando a los jóvenes a través de herramientas gerenciales y experiencias de aprendizaje nacional e internacional.



http://www.aiesec.org.es/



https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, en el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, presenta como novedad y con carácter generalista el *sentido de iniciativa y espíritu emprendedor* dentro de las competencias del currículo.

TABLA 5.1

El espíritu emprendedor. Motor de futuro. Guía del profesor

Personales	Sociales
Creatividad — Facilidad para imaginar ideas y proyectos nuevos. — Proponer soluciones originales. — Saber analizar e investigar. ***Autonomía*** — Funcionar sin necesidad de una supervisión inmediata. — Elegir. — Tomar iniciativas y decisiones. ***Confianza en uno mismo*** — Percibirse de forma positiva. — Apostar por las propias aptitudes y capacidades. — Confiar en los propios recursos y posibilidades. ***Sentido de la responsabilidad*** — Tendencia a cumplir las obligaciones contraídas consigo mismo y con el grupo. ***Tenacidad*** — Dar prueba de constancia y tesón en aquello que se emprende. — Inscribir las propias acciones en la idea de perseverancia y de llegada a término. ***Capacidad para asumir riesgo*** — Predisposición a actuar con decisión ante situaciones que requieren cierto arrojo por la dificultad que entrañan.	***Liderazgo*** — Implicar a los demás en la realización de proyectos. — Influir en los otros y contar con sus cualidades personales, conocimientos y habilidades. ***Espíritu de equipo*** — Capacidad para trabajar en estrecha colaboración con otros, compartiendo objetivos y métodos de actuación. ***Solidaridad*** — Aceptar y sentirse responsable de las elecciones del grupo u organización.

FUENTE: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.



https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-espiritu-emprendedor-motor-de-futuro-guia-del-profesor/ensenanza/13394



https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-222

Para el logro eficaz de las mismas se han de diseñar actividades de aprendizaje integradas que posibiliten al alumnado sus avances e interacciones con varias de las competencias. Precisamente el hecho de acentuar desde el marco legal la preparación a la que el alumnado ha de enfrentarse para el desarrollo profesional hace que el tema sea controvertido, ya que se incide en el marcado carácter económico y, como Romero y García (2016: 50) indican, le concede un matiz de sesgo ideológico por su manifiesto carácter economicista, con una presencia de la preparación del alumnado desde las edades tempranas para el futuro como adultos. Al margen de las discusiones, pensamos que este tan debatido espíritu emprendedor es necesario en una sociedad como la presente, en la que la realidad mueve a la competitividad y a la presencia cada vez más feroz de las políticas mercantilistas, sin dejar de lado aspectos como el refuerzo en las iniciativas individuales, el trabajo cooperativo o la creatividad de las propuestas. Se entiende, por tanto, que la competencia es fuente de crecimiento.

Tal y como queda formulado en el objetivo *b*) de Educación Primaria en la LOMCE, es prioritario «desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y *espíritu emprendedor*», aspectos todos ellos que contribuirán a generar no solo nuevos modelos educativos, sino un tipo diferente de sociedad. De hecho, desde el prisma de los elementos transversales que conforman el currículo de Primaria, el artículo 10 indica cómo estos «[...] incorporarán elementos curriculares orientados al desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor. Las administraciones educativas fomentarán las medidas para que el alumnado participe en actividades que le permita afianzar el espíritu emprendedor y la iniciativa empresarial a partir de aptitudes como la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico».

REFLEXIONA

Sobre el texto de Sun Tzu de su conocido libro *El arte de la guerra:*

«Si conoces a los demás y te conoces a ti mismo, ni en cien batallas correrás peligro; si no conoces a los demás, pero te conoces a ti mismo, perderás una batalla y ganarás otra; si no conoces a los demás ni te conoces a ti mismo, correrás peligro en cada batalla.»



http://www.dominiopublico.es/libros/T/Sun_Tzu/Sun%20Tzu%20-%20El%20Arte%20de%20la%20Guerra.pdf

Comenta lo que, según tu parecer, tiene que ver este texto con la idea de que la competencia es fuente de crecimiento y cómo se puede interpretar en el contexto de una cultura emprendedora.

Si analizamos la presencia de la palabra emprendimiento en estos marcos legales educativos, podemos observar la reiteración del término mismo, que aparece en los objetivos citados, en la materia de Ciencias Sociales y en los diferentes bloques que agrupan los contenidos. Todas las

competencias clave tienen su desarrollo desde esta disciplina; el área de Ciencias Sociales en sí fomenta el espíritu emprendedor desde una perspectiva potenciadora de la toma de decisiones del alumnado, al tiempo que la capacidad para desenvolverse creativa y autónomamente. La presencia desde los ciclos iniciales se evidencia en los estándares de aprendizaje evaluables; en el bloque 1, «Contenidos comunes», aparece la valoración del espíritu emprendedor que ha de estar presente en las acciones acometidas por los niños y niñas como seres activos ante las circunstancias que les rodean, el mismo que se corresponderá con el contenido que se refiere a la planificación y gestión de proyectos con el fin de alcanzar objetivos y de impulsar la iniciativa emprendedora. También en el bloque 3, «Vivir en sociedad», del tercer ciclo, se visibiliza con fuerza el espíritu emprendedor y las oportunidades de futuro a las que se enfrentará el alumnado; así se ven priorizados los contenidos en cuanto a temáticas clave, como son los sectores productivos, las actividades económicas, el consumo, la producción de bienes y servicios, la educación financiera y otros muchos aspectos que finalmente llevarán a abordar la empleabilidad y el espíritu emprendedor, la empresa con sus funciones y actividad, y muchos más aspectos que acentúan la presencia de la disciplina económica.

Si esta es la realidad de cómo se plantea el currículo para la Educación Primaria, los maestros y maestras que actualmente se están formando en las aulas universitarias requerirán una doble atención; por una parte, partir de su propia formación para desarrollar sus competencias profesionales en el abordaje de todas estas temáticas con su alumnado el día de mañana, cuando afronten la profesión docente, pero, por otro, la posibilidad que han de tener de adherirse a los nuevos modelos de emprendimiento que impulsan las propias universidades, la comunidad europea, las administraciones públicas y las decisiones políticas y económicas del Estado, ya que favorecer el emprendimiento para los jóvenes estudiantes universitarios y egresados es una de las vías de ejercicio profesional ya en el presente.

2.2. El alumnado del grado de maestro en Educación Primaria y la educación emprendedora

Desde que se hicieron efectivos los acuerdos para llevar a cabo una convergencia europea y las diferentes universidades decidieron cuáles serían los motores para el cambio y la adaptación, se implementaron en los planes de estudio numerosos aspectos que tendrían su base de fundamentación en las necesidades presentadas por aquellos ciudadanos que en la casuística de querer llevar a cabo una iniciativa empresarial requerían en cuanto a la adquisición de competencias y formas, así como modelos y estrategias de capacitación para apoyar al sector productivo. Aspectos como cuáles eran las competencias relevantes para llevar a cabo un negocio, qué inhibidores están presentes para dificultar el proyecto de creación de una empresa o cómo el componente contextual puede favorecer o dificultar el desarrollo de competencias son algunas de las cuestiones y espacios de reflexión que propiciaría retomar muchas de las ideas que se reflejarían en los diferentes grados que optaban en el Plan Bolonia a hacerse un hueco en el panorama académico europeo, y concretamente español. En este contexto el *Tunning Educational Structures in Europe* (Proyecto Tunning), que surge desde la esfera universitaria, contribuyó con su metodología a diseñar, desarrollar, aplicar y evaluar los programas de estudio de cada uno de los ciclos de Bolonia; la expresión en términos de resultados de aprendizaje y competencias han sido puntos de referencia esenciales, ya que sus perfiles de consideración no solo han mostrado el protagonismo profesional, sino también académico; por ello la fundamentación de sus planteamientos consideraba la importancia de las competencias que el alumnado egresado ha de hacer valer al finalizar un título,

es decir, demostrando «qué es capaz de hacer» al término de este.

En este punto es fundamental volver al momento de partida sobre el protagonismo que han tomado las competencias, en las que se barajan multitud de términos como capacidad, atributo, habilidad, destreza y otros muchos que se relacionan directamente con la persona y los logros que puede conseguir (Proyecto Tunning, 2003: 15). Las divisiones que se establecen desde este marco subrayan aspectos clave, como el conocimiento concreto sobre cada área temática; otras hacen especial hincapié en los atributos que, generados desde la titulación, pueden tener una singular consideración por parte de graduados y empleadores. De las competencias clasificadas en instrumentales, interpersonales y sistémicas son en estas últimas en las que destaca la iniciativa y el espíritu emprendedor. Es muy interesante comprobar cómo en las encuestas realizadas la importancia y el protagonismo de la competencia emprendedora presentaba fuertes diferencias como competencia entre los diversos espacios europeos.

a) Las competencias emprendedoras en el grado de Educación Primaria

En el caso del grado de maestro en Educación Primaria, el alumnado se forma con la finalidad de proyectar profesionalmente y contribuir al desarrollo pleno de los niños en los tres ciclos en los que se estructura esta etapa de la educación obligatoria (6-8, 8-10 y 10-12 años), en cuanto a los referentes físicos, afectivos, sociales e intelectuales del alumnado. En él se integran aprendizajes que están en la base del posterior desarrollo de competencias consideradas básicas y que sientan los fundamentos para la formación de personas competentes. Esta cualificación profesional potencia todas las capacidades de los niños y niñas en este periodo de sus vidas en pro de una formación integral. Por ello, la educación para y en el emprendimiento va a tener cada día más presencia en la educación obligatoria y el papel de los maestros será más significativo en lo que respecta al tema esencial.

El año 2012 fue un punto de partida para que la Dirección General de Empresa e Industria y la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea organizaran dos actos transnacionales en Dublín (Irlanda) y Brdo (Eslovenia), que se centraron en la preparación de profesores para la educación en emprendimiento. Pensemos que nunca como ahora ha sido tan importante el apoyo a este tema, de ahí que todo refuerzo en las acciones necesarias, que son tan importantes en la escuela, en los centros de formación profesional y en las universidades, se estima que tendrán una proyección de futuro muy positiva, ya que mediante ello se asistirá a un dinamismo emprendedor de las economías, en la lógica de que si la educación con dicho enfoque contribuye a crear jóvenes más aptos para el empleo y más innovadores en el trabajo que desempeñen en organizaciones ya existentes, revertirá positivamente tanto en los sectores social como público y privado. Los autores del informe europeo del Plan de Acción de Emprendimiento 2020, en la *Guía del educador,* refuerzan la idea de que:

> [...] la inversión en educación en emprendimiento es una de las más rentables que puede hacer Europa: los estudios indican que la probabilidad de que un alumno o estudiante cree una empresa en algún momento de su vida es de tres a seis veces mayor si ha recibido educación en emprendimiento (ICF GHK-GHK Consulting Ltd., 2014: 4).

b) Estrategia de emprendimiento y empleo joven

Como iniciativa de interés, desde el Ministerio de Empleo y Seguridad Social surge la Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven, en la que se plantean, en relación con la Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013-2016, muchos aspectos de interés relativos a la cultura y fomento emprendedor. Por ello se prevén oficinas espe-

cializadas para el asesoramiento y acompañamiento de los nuevos emprendedores, al tiempo que se facilita el emprendimiento entre los estudiantes de enseñanza universitaria y Formación Profesional mediante incentivos que les ayuden a compatibilizar su formación con el trabajo por cuenta propia; el colectivo joven de menos de 25 años va a ser objeto de especial atención por medio de las acciones de Garantía Juvenil, ampliando alicientes al emprendimiento a través de ayudas, como las enfocadas al autoempleo. Algunas de las medidas se orientan a:

> Viveros de empresas: a través, fundamentalmente, de la participación de entidades que son gestionadas desde el Fondo Social Europeo. Medidas para favorecer el autoempleo y el emprendimiento colectivo en el marco de la economía social a través de subvenciones y ayudas directas. Asesoramiento al autoempleo y creación de empresas y formación para el emprendimiento. Instrumentos de financiación: microcréditos en el marco del período de programación del Fondo Social Europeo 2014-2020. De forma transversal, se tendrá en cuenta de forma especial el acceso a los programas formativos y al empleo de jóvenes con discapacidad y/o en riesgo de exclusión social, ya sea a través del empleo ordinario o del empleo protegido (centros especiales de empleo y empresas de inserción) (*Plan Nacional de Implantación de la Garantía Juvenil en España,* 2013: 36-37).

TABLA 5.2

Propuestas de interés sobre educación emprendedora y emprendimiento

— Blog de emprendimiento en Educación Infantil y Primaria. Tresdosu. http://tresdosu.com/es/emprendimiento-en-primaria/
— Educar el talento emprendedor de la FPdGi. https://es.fpdgi.org/proyectos/emprendimiento/educar-el-talento-emprendedor/
— Emprender desde la escuela. http://emprenderdesdelaescuela.blogspot.com.es/p/2-proyecto-emprender-desde-la-escuela.html
— Entrepreneurship and Small and medium sized enterprises (SMEs). http://ec.europa.eu/growth/smes/promoting-entrepreneurship_en
— Foro Emprende Junior, Extremadura. https://www.youtube.com/playlist?list=PLiH5UJbgROX1H33i4Io7thdL_7wd5aVQQ
— Fundación Princesa de Girona. http://competenciaemprendedora.org
— Guía de emprendiendo en el aula. http://issuu.com/diegomahora/docs/gu_a_emprende_en_primaria?e=0
— Innovactiva 6000. http://www.juntadeandalucia.es/institutodelajuventud/patiojoven/patiojoven/Programas/Ayudas/formulario Texto/41966
— La Caixa emprende. https://www.educaixa.com/-/kitcaixa-jovenes-emprendedores
— Red Crowdfunding. http://eurocrowd.org/
— Red iniciativa empresarial UE-Universidad. http://startupeuropeuniversities.eu/
— Una mochila para desarrollar el talento emprendedor en Educación Infantil y Primaria. http://www.jornadaseducativasedelvives.es/ficheros/0087/00000692mfzfz.pdf

El interés del Plan parte de la atención que presta a los distintos tipos de jóvenes, entre los que destacan aquellos titulados superiores que, a pesar de haber alcanzado con éxito el grado universitario, no tienen el mismo resultado en la consecución de un empleo, aspecto altamente interesante para los egresados en el grado de Maestro de Educación Primaria.

A raíz de todas estas estrategias, políticas y líneas de desarrollo de la cultura emprendedora y la educación, tienen cada día más presencia las iniciativas que se llevan implementando en diferentes espacios del territorio español sobre educación emprendedora con alumnado de Educación Primaria. Los proyectos del Foro Emprende Junior de Extremadura o el programa promovido por la Fundación Princesa de Girona e impartido por la Fundación Trilema, que pretende proporcionar a los docentes las herramientas con las que entrenar la competencia emprendedora en las aulas, son ejemplos significativos de su influencia en todo el territorio español y evidencian la buena salud de los proyectos emprendedores por medio de las cada día más presentes redes, proyectos, foros y trabajos desarrollados y enfocados a múltiples aspectos de interés que abarcan desde la formación de profesores hasta la implementación de la educación emprendedora en los centros y aulas escolares. Algunas de las apuestas más significativas se muestran en la tabla 5.2.

2.3. ¿Qué requisitos habría de tener un profesional de la Educación Primaria para llevar a cabo una cultura emprendedora en el aula?

Según las teorías actuales sobre educación emprendedora en el aula, existe una serie de temas recurrentes en los que se basan. Es mucho más que gestionar un negocio o un proyecto; es desarrollar una serie de actitudes, capacidades, conocimientos y aptitudes; en resumen, un conjunto de recursos que permitan a los estudiantes pasar de las ideas a las acciones. Para ello, estos profesionales no solo deben conocer y compartir estos recursos de forma habilidosa, sino que, además, deben poseerlos. Los profesores no pueden enseñar a sus alumnos a ser emprendedores si ellos mismos no lo son. Debido a que las competencias emprendedoras solo pueden ser adquiridas o construidas mediante experiencias de aprendizaje práctico, estas requieren de la motivación y de la pasión suficiente como para involucrar a los estudiantes en la creatividad y la innovación.

La enseñanza de las aptitudes emprendedoras se puede integrar a través de todas las asignaturas o también pueden ser tratadas de manera individual como una asignatura aparte, pero para que exista una mayor penetración en la cultura emprendedora es necesario desarrollar, en todos los niveles educativos, resultados del aprendizaje orientados al emprendimiento y a los métodos de evaluación de las mismas con ciertas garantías de calidad. Estos resultados deben ser diseñados como un soporte para el avance de los profesores en la adquisición de competencias emprendedoras para que tengan una repercusión mayor al del centro educativo, convirtiéndose, por tanto, en una línea de cooperación entre los centros de enseñanza, las empresas y la sociedad.

PARA SABER MÁS

Destacamos algunas de las líneas de cooperación y acción de utilidad para futuros emprendedores:

1. *Andalucía Emprende,* de la Fundación Pública Andaluza de la Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo de la Junta de Andalucía, donde se desarrollan programas específicos para fomentar la cultura emprendedora y la actividad empresarial en sectores y colectivos estratégicos, con especial potencial de crecimiento y desarrollo.



http://www.andaluciaemprende.es/programas/

Uno de sus programas es la Miniempresa Educativa que está destinado a estudiantes desde Infantil hasta Bachillerato y Formación Profesional, donde les acercan al mundo empresarial con talleres formativos en los que aprenden a crear y gestionar sus propias empresas.



www.miniempresaeducativa.es

Otros programas que abarca Andalucía Emprende son:

- Celera Emprende.



www.andaluciaemprende.es/celeraemprende

- Programa Internacional para Emprendedores.



http://www.andaluciaemprende.es/wp-content/uploads/2015/04/Protocolo_PIE_2016.pdf

- Andalucía Emprende Coopera.



www.andaluciaemprendecoopera.es

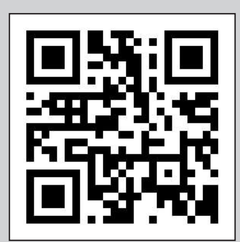
2. La *Universidad de Granada,* a través de UGR emprendedora, integra las acciones para impulsar el emprendimiento y la cultura emprendedora entre la comunidad universitaria con el fin de generar innovación y contribuir al valor económico y social del entorno, como Emprende tu TFG o Business Skills-Gestiona tu start-up.



http://ugremprendedora.ugr.es/

Además, la UGR a través de su Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI), promueve la creación de empresas basadas en el conocimiento (EBC) generado en la UGR como uno de los instrumentos

fundamentales en el proceso de transferencia tecnológica. Dentro de la misma, encontramos las Spin off.



http://spinoff.ugr.es/

3. *Plan Nacional de Implantación de la Garantía Juvenil en España.* Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven, Gobierno de España. La estrategia de emprendimiento y empleo joven introduce una serie de incentivos al emprendimiento de los jóvenes y entre otras muchas acciones destaca el fomento de la cultura emprendedora animando a los centros escolares a promover y proporcionarles una orientación continua sobre el emprendimiento y el trabajo por cuenta propia, incluso con cursos sobre emprendimiento.



http://www.empleo.gob.es/ficheros/garantiajuvenil/documentos/plannacionalgarantiajuvenil_es.pdf

Por tanto, las características que debe poseer un profesor emprendedor están más cerca de ser un entrenador que un profesor transmisor de contenidos. Deben ser capaces de comunicar con carisma, confianza y de manera flexible, orientándose al estudiante y a la acción. Cuentan con la colaboración de expertos o equipos externos para su labor docente y se centran en experiencias de la vida real, prefiriendo el aprendizaje interdisciplinar. Ponen énfasis en los procesos e interacciones grupales en el aula, como el camino a la diversidad de opiniones, reflexiones, respuestas y soluciones a diversos dilemas.

3. MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA, PATRIMONIO Y CULTURA EMPRENDEDORA

Partir de los grados que se implantaron en las universidades españolas desde 2010 revistió una nueva formulación de materias que propiciarán la necesidad de prestar atención a las disciplinas que han ido, con el paso de los años, adquiriendo más protagonismo en el currículo de Educación Primaria. Así, los maestros en formación tienen en sus planes de estudio materias relacionadas con las Ciencias Sociales o directamente con un enfoque patrimonialista.

Desde las premisas que hemos comprobado se reflejan en los marcos legales de educación, buscamos la aplicación de los supuestos en los que se sustenta para orientar la atención hacia la necesidad de hacer visible un modelo de relación entre la Educación Patrimonial y el emprendimiento, siendo el ámbito del Patrimonio uno de los que puede brindar salidas profesionales de futuro por su potencial creativo e identitario y su marcado carácter social, ligado con el espíritu que contiene otra de las competencias de referencia como es la que gira en torno a la conciencia y las expresiones culturales. Pensemos que esta competencia genera desde el ámbito de las Ciencias Sociales toda una serie de contenidos relacionados con la antropología, la historia, el patrimonio cultural, la arqueología, la sociología, la etnología..., todas ellas disciplinas que se conforman como puentes de interacción que contribuyen a la potenciación de la comprensión y profundización de las manifestaciones culturales del pasado y del presente, potenciadoras, a su vez, de

una visión holística necesaria para contribuir al desarrollo del conocimiento, comprensión, identificación y difusión implícita en la Educación Patrimonial. Esto contribuye sin duda a un fin último expresado en el afecto hacia los bienes materiales e inmateriales, producidos a lo largo del tiempo, y mediante ello ampliar hacia una valoración de su diversidad, conservación, salvaguarda y respeto (Hernández Ríos, 2016).

En este sentido, trabajar el emprendimiento en las aulas universitarias se convierte en una necesidad, aportando herramientas y reforzando competencias con el alumnado en formación del grado de Maestro en Educación Primaria. En lo concerniente al ámbito patrimonial, la ocasión se evidencia en cuanto a que desde la propia Comisión Europea se refleja en los documentos publicados la necesidad de incorporar el aprendizaje emprendedor en todos los sectores de la educación, incluyendo los no formales. Por tanto, espacios como los museos, los centros de interpretación, los ecomuseos, los sitios arqueológicos y otros lugares en los que se lleva a cabo la Educación Patrimonial son susceptibles de recibir a maestros de Educación Primaria egresados para que puedan aportar sus conocimientos y acciones emprendedoras con programas, proyectos independientes, elaboración de materiales didácticos, etcétera, al tiempo de poder contar con proyectos emprendedores que les permitan, como empresas externas, suplir carencias de sus propios programas y departamentos educativos, o bien contar con los apoyos puntuales de microempresas que puedan solventar cualquiera de las demandas necesarias y que un maestro puede cubrir con su formación, creatividad y espíritu emprendedor.

3.1. El Plan Nacional de Educación y Patrimonio y la cultura emprendedora

Otra oportunidad se debe al surgimiento del Plan Nacional de Educación y Patrimonio, que se caracteriza por el ejercicio de coordinación entre diferentes administraciones y gestoras de programas educativos que tienen como una de las finalidades clave la transmisión del Patrimonio. Son numerosos los objetivos que hacen de este Plan Nacional uno de los ejes en torno a los cuales los maestros, tanto en su etapa formativa, como una vez graduados en Educación Primaria, pueden atender a las posibilidades que brinda como favorecedor del emprendimiento.

Precisamente la posibilidad de integración de líneas de actuación orientadas a la didáctica de los bienes patrimoniales en las herramientas de gestión del Patrimonio Cultural, así como que se proponga la creación de instrumentos de coordinación que garanticen la colaboración entre educadores y gestores del Patrimonio Cultural en materia de educación patrimonial, hace del PNEyP un referente para los profesionales de la Educación en cuanto a la creación de autoempleo.

Y lo mismo se puede decir de la puesta en práctica de acciones relacionadas con el emprendimiento y la Educación Patrimonial. Constituye un interesante ámbito emergente de gran proyección para el desarrollo de líneas de futuro a desarrollar y considerar en el PNEyP.



http://ipce.mcu.es/pdfs/PNEducPatrimonio.pdf

3.2. El emprendimiento en proyectos patrimoniales

Un buen punto de partida para poder poner en valor los proyectos que surgen, y que en terri-

torio andaluz ha tenido como primicia de acciones Andalucía Emprende, es Proyecto Lunar, el primer programa público de apoyo a emprendedores de la industria creativo-cultural andaluza. Los servicios ofertados son múltiples, abarcando el asesoramiento y formación, la búsqueda de oportunidades de negocio y vías de financiación, el asesoramiento de trámites, redes de contacto...

La finalidad es cooperar con los emprendedores del sector cultural para que puedan convertir sus ideas en una realidad.



www.proyectolunar.com

Proyectos como el denominado Digitalización del Patrimonio Cultural Europeo para Crear una Identidad Común destacan en el ámbito del Patrimonio Cultural, haciendo de las tecnologías un punto clave desde el cual replantear y reinventar el Patrimonio Cultural europeo en el nuevo contexto de desarrollo de la era digital, aspecto que evidencia la importancia y trascendencia que adquieren las tecnologías en su relación con la difusión del Patrimonio Cultural (Cambil y Rojas, 2017).



http://www.proyectolunar.com/wp/?p=2127

Cabe considerar en este punto iniciativas que han surgido en relación a la posibilidad de autoempleo dirigidas a los historiadores del arte, pero en las que empresas multidisciplinares pueden brindar la posibilidad a los graduados en Magisterio, como el proyecto de cooperativa In-Pulse, plataforma de impulso para el acceso al mercado laboral que facilita la gestión de los trámites necesarios para los emprendedores de Patrimonio.

La facilidad que plantea la simplificación de las gestiones y mejoras económicas que irán en beneficio de los asociados, que solo tendrán que preocuparse por la calidad de su trabajo, es uno de los aspectos que enfatizan esta cooperativa propiciadora de iniciativas emprendedoras enfocadas a la Educación Patrimonial.

Destacan en este sentido los cursos de iniciación destinados a los asociados, así como el proyecto desarrollado sobre itinerarios patrimoniales, implementados y adaptados a todos los niveles educativos y para todo tipo de público (Romero Sánchez, 2016).

Son muchos los proyectos en los que un maestro o maestra de Primaria pueden participar; muchos de ellos tienen el carácter multidisciplinar y favorecen la integración de equipos plurales; sin duda, los maestros, con sus aportes metodológicos y creativos, con los que saben llegar al público infantil, se convierten en profesionales a los que hay que considerar desde esta perspectiva.

Actualmente, el territorio del Patrimonio Cultural en el ámbito del emprendimiento tiene mucho por hacer; una buena oportunidad se podría plantear desde las numerosas propuestas que están surgiendo a raíz de los trabajos de fin de grado y los trabajos de fin de máster que realizan los maestros en la etapa de finalización formativa académica y de posgrado. Es una magnífica oportunidad para que estos aprovechen la ocasión y la coyuntura que propicia la educación emprendedora para implementar sus investigaciones y propuestas en la línea del Patrimonio Cultural y la difusión educativa.

PARA SABER MÁS

Romero Sánchez, G. (2016). La profesionalización de la historia del arte: la alianza entre la cooperativa InPulse y las asociaciones culturales como herramienta para la creación de autoempleo. En J. A. Sánchez López y A. R. Fernández Paradas (coords.), *Del individuo al aprendizaje colaborativo* (vol. 2, Del individuo al aprendizaje colaborativo, II: la Historia y la Historia del Arte frente a las salidas profesio nales del mundo laboral en el contexto educativo y la gestión de la información, pp. 97-110), ImPulse. Profesionales de la Cultura.



http://www.inpulse.pro/

ACTIVIDAD

Una propuesta emprendedora para maestros en formación en materia de Patrimonio Cultural

Un ejemplo para crear el espíritu emprendedor enfocado a maestros y maestras en formación de Educación Primaria puede formularse por medio del planteamiento de un juego de simulación empresarial en el que el alumnado ha de crear una empresa relacionada con la Educación Patrimonial y que proponga la necesidad de plantear productos dirigidos a un museo, un yacimiento arqueológico o cualquier espacio de gestión del Patrimonio. Así, los resultados pueden ser múltiples: materiales didácticos de obras artísticas, programas educativos *online,* proyectos difusivos empleando la realidad virtual o aumentada, elementos para la lectura y difusión del conocimiento del Patrimonio Artístico, realización de maquetas con estructuras arquitectónicas, itinerarios didácticos patrimoniales y de proyección educativa, programas didácticos que las instituciones puedan externalizar en la gestión de espacios museísticos y patrimoniales que puedan ser vendidos como material difusivo...

Cada grupo de alumnado tiene una idea sobre la creación de una empresa de educadores que quiere aportar innovación para la difusión del Patrimonio. Para ello han de seguir ordenadamente un proceso: decidir el tipo de empresa que quieren crear (una sociedad limitada, una cooperativa, etc.). A continuación deberán tomar medidas sobre en qué invertir, cómo hacerlo, quién y cómo financiará sus ideas: ¿aportarán capital propio en los inicios, pedirán un préstamo?... Una vez resuelto este aspecto han de iniciar el proceso de su actividad emprendedora, considerando los ingresos y gastos y, finalmente, cuando lleven a cabo su negocio, valorarando el beneficio que produce.

El proceso será captado por medio de la realización de un periódico o revista escolar con imágenes reales del grupo de alumnado participante de la empresa creativa, o un cómic con dibujos de los rostros caricaturizados del alumnado. En este último caso, el alumnado, como protagonista de la experiencia, será actor y parte interesada de la acción, ya que por medio de él se ofrece un paso a paso de todo el proceso, mostrando el potencial de la dinámica para contribuir a la creación de una cultura emprendedora y, mediante recursos de la gráfica cómic, reflejar las opiniones, dificultades, sensaciones, motivaciones del alumnado...

Finalmente, se procede con la exposición de los productos generados por todas y cada una de las empresas participantes, analizando, mediante informe DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades), los aspectos positivos y negativos desde las dinámicas internas y externas que se observan en dicha simulación.

Objetivos de la propuesta:

— Trabajar la cultura emprendedora como refuerzo de interés hacia la Educación Patrimonial con maestros en formación del grado de Maestro en Educación Primaria.
— Obtener resultados visibles y tangibles de ideas abstractas y complejas para ver posibilidades en su realidad de futuro profesional.
— Poner en valor experiencias de proyección real mediante prácticas motivadoras.
— Reforzar competencias de autonomía e iniciativa personal; competencia cultural y artística; competencia social y ciudadana; competencia aprender a aprender, y competencia digital.
— Implementar dinámicas de trabajo cooperativo e incentivar acciones de creatividad.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (2003). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe.* La contribución de las universidades al proyecto de Bolonia. Education and Culture. Socrates-Tempus. Recuperado de http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf

Alemany, L., Álvarez, C., Planellas, M. y Urbano, D. (2011). *El libro blanco de la iniciativa emprendedora en España.* Barcelona: Fundación Príncipe de Girona. ESADE Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresas. Recuperado de http://www.cise.es/wp-content/uploads/2013/03/9_LBIEE _Documento-Final.pdf

Cantillon, R. (1756). *Essai sur la Nature du Commerce en General.* Londres y París: R. Gyles.

Dees, J. G., Emerson, J. y Economy, P. (2001). *Enterprising nonprofits: a toolkit for social entrepreneurs.* Nueva York: John Wiley and Sons.

Dollinger, M. J. (2003). *Entrepreneurship Strategies and Resources.* Illinois: Marsh Publications Lombard.

Escribano Torres, S. (sf). *Emprendiendo en el aula. Tercer Ciclo de Primaria.* Albacete: AJE. Recuperado de https://issuu.com/diegomahora/docs/gu_a_emprende_en_primaria/43?e=1300022 /2865862

Gartner, W. (1985). A Conceptual Framework for Describing the Phenomenon of New Venture Creation. *The Academy of Management Review, 10, 4:* 696-706.

— (1988). *Who is an entrepreneur is the wrong question. Entrepreneurship Theory and Practice.* University of Baltimore Educational Foundation. Recuperado de https://zabdesk.szabist.edu.pk/CoursePortFolioFiles/Mubin_1140_2758_1/who%20is%20an%20ent%20-%20lums.pdf

Hernández Ríos, M. L. (2016). El patrimonio cultural y natural en la didáctica de las ciencias sociales. En A. Liceras Ruiz y G. Romero Sánchez (coords.) (2016), *Didáctica de las ciencias sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 163-192). Madrid: Pirámide.

ICF GHK-GHK Consulting Ltd. (2014). *Educación en emprendimiento. Guía del educador.* Bruselas: Unidad Emprendimiento 2020, Comisión Europea.

Knight, F. H. (1921). *Risk, Uncertainty and Profit.* Nueva York: Houghton Mifflin.

McClelland, D. C. (1961). *The achieving society.* Princeton: Van Nostrand.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). *El espíritu emprendedor. Motor de futuro. Guía del profesor.* Madrid: Dirección General de Política de la Pequeña y Mediana Empresa. Secretaría General de Educación y Formación Profesional.

Olmos Arrayanes, J. (2007). *Tu potencial emprendedor.* México: Pearson Education.

Proyecto Tunning (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final.* Bilbao: Universidad de Deusto.

Romero Sánchez, G. y García Luque, A. (2016). Las ciencias sociales en el currículum. Estructura, análisis y práctica. En A. Liceras Ruiz y G. Romero Sánchez (coords.), *Didáctica de las ciencias sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 47-71). Madrid: Pirámide.

Ruiz Madera, A. (2011). *La juventud opina. ¿Qué es un agente de cambio? Aiesec-Venezuela. El cambio que quieres ver en el mundo.* Recuperado de http://www.voicesofyouth.org/es/posts/que-es-un-agente-de-cambio

Schumpeter, J. A. (1954). *History of economic analysis (published posthumously)*. Elisabeth Boody Schumpeter (ed.). Reino Unido: Routledge.

Sexton, D. L. y Upton, N. B. (1987). Evaluation of an Innovative Approach to Teaching Entrepreneurship. *Journal of Small Business Management, 25* (1): 35-43.

Stevenson, H., Grousbeck, M. J., Roberts y Bhide, A. V. (1999). *New business ventures and the entrepreneur, instructors.* Manual Burr Ridge, Ill.: Irwin McGraw-Hill.

BLOQUE TEMÁTICO II

Referentes disciplinares y didácticos

6 Patrimonio y paisaje

ÁNGEL LICERAS RUIZ

1. INTRODUCCIÓN

El nacimiento de la noción de paisaje surgida entre la filosofía (en Oriente, en la antigua China y el taoísmo) y el arte (en Occidente, entre los pintores flamencos y renacentistas) se apoya en la mirada contemplativa y la valoración estética del territorio. El paisaje fue brotando —podríamos decir que emancipándose— desde los fondos de las pinturas que servían para dar profundidad a los cuadros. Alumbrado de entre la filosofía, la pintura y las artes literarias, hoy en día el concepto de paisaje es muchísimo más amplio y complejo. Prueba de ello es, por ejemplo, la multitud de disciplinas que se han ocupado de su estudio: desde las artes hasta la ingeniería, pasando por la filosofía, la arquitectura, la geografía, la biología, la economía, la política, etc.

Una extensión natural se convierte en paisaje cuando separamos y desprendemos de ella un fragmento. Los paisajes son, pues, particulares y delimitados, la parte de un todo más amplio que se convierte en «totalidad independiente». La delimitación es esencial para el paisaje. Así pues, hablamos de paisaje como una porción de la superficie terrestre que ha sido modelada, percibida e interiorizada a lo largo de décadas o de siglos por las sociedades que viven en ese entorno.

El paisaje tiene un carácter dinámico, es cambiante y evoluciona a lo largo del tiempo como resultado de la interacción de sus subsistemas constitutivos: el geoma (elementos abióticos), el bioma (elementos bióticos) y el antropoma (elementos antrópicos); y, precisamente, algo que singulariza marcadamente un paisaje es la actividad humana.

La geografía, por una parte, se concreta como una ciencia de síntesis entre las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales, manejando contenidos que resultan transversales y explicaciones analíticas y globales en el estudio de las relaciones hombre-medio (Gómez Ortiz y Oliva, 2016); también la Geografía ha entendido siempre que el paisaje es una cualidad de todo territorio y desde este punto de vista se ha resistido a visiones exclusivamente estéticas y escénicas, a considerar solo los paisajes excepcionales, sobresalientes y emblemáticos; por último, a la hora de interpretar y valorar el paisaje, la perspectiva geográfica aporta a los alumnos contenidos disciplinares, y la posibilidad de desarrollar capacidades y crear valores de comportamiento social y ético (Liceras, 2013a y 2013b). Son estas las razones que justifican que escojamos la perspectiva geográfica como modelo disciplinar en el desarrollo de este trabajo.

2. EL PAISAJE CULTURAL

El paisaje es cultura. Los orígenes del término paisaje cultural podemos rastrearlos en escritos de historiadores o geógrafos alemanes y franceses de finales del siglo XIX. Pero la acepción actual

del concepto de paisaje cultural no aparece hasta principios del siglo XX, cuando el geógrafo Carl Sauer, en *La morfología del paisaje* (1925), definía por primera vez el paisaje cultural como la consecuencia de la acción de un grupo social sobre un paisaje natural, de manera que la cultura es el agente, la naturaleza el medio y el paisaje cultural el resultado.

El paisaje, como construcción social, no solo refleja la cultura, sino que es parte de ella. Esta característica del paisaje de ser testimonio de las actuaciones de la sociedad sobre la naturaleza dice de la capacidad del paisaje para remitirnos a nosotros mismos. Luego conocer un paisaje significa algo más que conocer una porción de territorio, conlleva también entender a los hombres, a los grupos sociales, a los pueblos que lo han habitado y lo habitan. Los paisajes culturales se configuran, pues, como una rica síntesis histórica, donde convergen naturaleza y manifestaciones humanas, pasado y presente, lo material y lo intangible, que pueden llegar a conformar paisajes de alto valor patrimonial.

La UNESCO, en su Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural, reconoció en 1972 la significación del paisaje como patrimonio cultural, entendiéndolo como el resultado de la acción del ser humano en un territorio concreto, y definiéndolo como un complejo sistema de correspondencias entre los elementos abióticos, bióticos y antrópicos. Más tarde, el Convenio Europeo del Paisaje (CEP), promovido por el Consejo de Europa y firmado en Florencia en 2000, viene a definir el paisaje como «cualquier parte del territorio, tal como lo percibe la población, cuyo carácter sea el resultado de la acción e interacción de factores naturales y/o humanos». Es decir, el paisaje es, a la vez, una realidad física y la representación que culturalmente se hace de ella; la fisonomía externa y visible de una determinada porción de la superficie terrestre, y la percepción individual y social que genera. En suma, no es solo naturaleza ni tampoco únicamente cultura, sino el conjunto de todos los elementos (físicos, biológicos y culturales) que lo califican; la inseparable unidad entre naturaleza y cultura.

A su vez, en el paisaje se pueden reconocer tres dimensiones intrínsecamente relacionadas: una dimensión física, material y objetiva, el entorno físico o la matriz medioambiental que sustenta el esqueleto del paisaje y sobre la que se desarrolla la acción humana; otra social, conformada por el ser humano, que se relaciona con su medio como fruto de una sociedad que lo usa, lo explota y lo transforma, y otra semiótica, de representación, que arranca con la actividad perceptiva, cultural y subjetiva de los sujetos y configura el entorno significativo y simbólico como la base sobre la que componer, valorar y desarrollar la apropiación humana del medio. La confluencia de estas tres dimensiones plasma un complejo mundo de experiencias, historia, sistemas de valores, circunstancias, elecciones individuales y sociales, actuaciones, etc., cuyo resultado es el paisaje, como un proceso y un producto cultural.

En última instancia, el paisaje es siempre cultural. La dimensión del paisaje como patrimonio cultural se genera del reflejo de valores sociales y patrones culturales, de la expresión de las formas de vivir de las personas que lo pueblan, de la proyección de una sociedad en un territorio determinado, del espacio transformado por el hombre y de la mirada del observador, que proyecta sobre el territorio, le otorga valores estéticos y despierta sentimientos. En definitiva, de un bien resultado de la interacción de la población y el medio a lo largo del tiempo.

3. PATRIMONIO Y PAISAJE

El patrimonio es una construcción cultural, la herencia de cualquier bien, ya sea material o inmaterial, que nuestros antepasados han dejado a lo largo de la historia y que se transmite de generación en generación. Este conjunto de hechos, objetos y caracteres que configuran el legado cul-

tural de la sociedad actual constituye el patrimonio.

El concepto de patrimonio es subjetivo y dinámico, y no depende de los objetos o bienes, sino de los valores que la sociedad en general les atribuye en cada momento de la historia. Si concebimos el patrimonio como una construcción social, las cualidades de ciertos paisajes están ligadas a la memoria y a la identidad de un colectivo. Un paisaje determinado pasa a considerarse como patrimonio porque unos grupos sociales lo vinculan a una serie de valores. Estos valores pueden ser históricos, de memoria, de identidad individual y colectiva; valores estéticos; valores recreativos; valores ambientales basados en la singularidad de sus elementos, y valores éticos, de respeto, protección y conservación.

No todos los paisajes culturales son merecedores de ser considerados como manifestaciones de unos espacios antropizados o naturales relevantes y atrayentes, o de ser distinguidos y valorados entre las señas de identidad que retratan a una población. Se ha dicho que no hay paisaje más cultural, como reflejo de la actividad humana, que los vertederos, pero no puede decirse que estos sean ejemplos de paisajes reconocidos como de alto valor patrimonial.

«No hay mejor ejemplo de paisaje cultural creado por los seres humanos y conformado por "testimonios" de su quehacer que un basurero. Pero pocas personas pensarían en él como "paisaje cultural". Y lo mismo podríamos decir de los barrios marginales de nuestras poblaciones o de los paisajes desolados como consecuencia en una desforestación incontrolada» (Agudo, 2013).

Podría concluirse que todo paisaje es cultural, pero no todo paisaje cultural es patrimonio.

a) El paisaje como herencia y memoria

> El paisaje es memoria. Más allá de sus límites, el paisaje sostiene las huellas del pasado, reconstruye recuerdos, proyecta en la mirada las sombras de otro tiempo que solo existe ya como reflejo de sí mismo en la memoria del viajero o del que, simplemente, sigue fiel a ese paisaje (Llamazares, 1990).

La noción actual de patrimonio cultural abarca los valores materiales, como las obras de arte o los monumentos, y también los valores inmateriales de orden espiritual, ético e intelectual, lo que incluye las tradiciones, usos y costumbres técnicas de trabajo, etc. Y todo ello tiene sus expresiones en la configuración de los paisajes.

El valor patrimonial del paisaje-memoria puede quedar perfectamente definido en su consideración como «archivo del territorio» (Prada Llorente, 2004), y en esta significación se apoya la denominación del patrimonio cultural como patrimonio histórico. Esta cualidad del paisaje como herencia y memoria se ha visto especialmente reflejada en la consideración de tantos paisajes patrimonio industrial y minero, y que, como antídoto frente al olvido, muchos ven crecer el interés por planteamientos de conservación, preservación y puesta en valor o por nuevos usos del patrimonio (programas de desarrollo regional, turismo cultural e industrial, creación de museo...).

b) Paisaje e identidad

> Las marcas, las escrituras paisajísticas sirven para afirmar la identidad, la pertenencia... Comprendemos que nuestros paisajes, nuestros países, nuestros monumentos, nuestros pueblos y nuestras leyes son no menos que nuestra lengua, la sustancia de nuestra identidad cultural (PH. y G. Pinchemel, 1988).

El valor simbólico-identitario es uno de los principales atributos que debe poseer algo para ser considerado patrimonial (Cuenca, 2016). Los paisajes son la historia de los pueblos que los han configurado, porque la relación recíproca que se establece entre la cultura y la naturaleza se incorpora al paisaje. Especialmente son los elementos culturales los que le otorgan su carácter distinti-

vo, esto les confiere un valor de identidad y, así, el paisaje desempeña un papel relevante en el proceso de formación, consolidación y mantenimiento de identidades territoriales (Nogué, 2007). En general, la gente se siente parte de un paisaje, con el que establece múltiples y profundas complicidades. El paisaje se comporta así como un elemento simbólico del grupo.

Rasgos del paisaje identitario son que este contiene una serie de signos que no son estables y, en cada época, cada sociedad y cada grupo se acercan al paisaje de forma diferente y con distintas intenciones; que, por un lado, desempeña un papel fundamental en la definición de un grupo social que se reconoce dentro de un paisaje, y, por otro, es la imagen que el grupo viene a dar al mundo exterior; que los lugares son denominados por la comunidad y en esa toponimia se expresa la tendencia de conformar sistemas propios como modo de apropiación; que el grupo que se reconoce en un paisaje manifiesta su apego a través de la voluntad de protección ante un caso de amenaza, y que, finalmente, en el plano de la identidad individual, el individuo que se apropia del paisaje adquiere unas determinadas cogniciones, afectos, recuerdos, ideas, sentimientos, actitudes, valores, preferencias, significados, etc., que pueden resultar parte fundamental de su propia definición como sujeto.

Acercarse al estudio de un paisaje es, pues, una forma muy acertada de iniciarse en el conocimiento de los rasgos distintivos de sus habitantes, de su identidad y de su forma de ser y de actuar.

¿De dónde nace el valor de identidad de un paisaje? En primer lugar, de su individualidad geográfica, de su singularidad geológica y climática, de su flora y de su fauna. En Estados Unidos, por ejemplo, a esos paisajes naturales con un alto valor patrimonial se les ha llamado «Nature's Nation», la nación de la naturaleza, por la importancia que sus grandiosos escenarios naturales han tenido en la mentalidad y la cultura norteamericanas y, especialmente, en la afirmación de su identidad nacional a lo largo del siglo XIX. También su identidad se corresponde con ciertas características culturales, históricas y paisajísticas con una gran carga simbólica para las poblaciones locales que establecen relaciones de pertenencia con ellos (Copeta, 2009).

En otros casos, la interacción recíproca profunda del territorio y la población, en la que las condiciones del territorio modelan el carácter de las gentes que lo habitan, ha llevado a que en diversas épocas y lugares se haya usado uno como identificación de los otros, y viceversa, con diversos fines y motivos. Así, lo que se quiere manifestar con expresiones como paisaje inglés, paisaje andaluz, paisaje gallego, etc., no es sino identificar las singularidades y vinculaciones de un territorio con un pueblo, aunque en esa identificación cabe el riesgo de estereotipar tales relaciones y provocar el surgimiento de tópicos banales que puedan sobreponerse y ocultar la percepción de realidades mucho más profundas y complejas.

Modelos palmarios y muy sobresalientes de la concepción y utilización del paisaje con unos objetivos relacionados con la construcción de una identidad nacional se encuentran también en nuestro país a finales del siglo XIX y principios del XX, con la labor de pintores (como Aureliano de Beruete o Jaime Morera), escritores (como Machado, Unamuno, Baroja o Azorín), o educadores y pensadores (como Giner de los Ríos). Los escritores de la llamada Generación del 98 lograron conectar las señas de identidad de un pueblo unidas a un territorio por encima de los estereotipos paisajísticos. Por ejemplo, los paisajes de Castilla, preferidos de Giner de los Ríos, venían a encarnar el carácter «de lo español» reflejado en la fisonomía y simbología de esos paisajes: «la España limpia y digna con la que soñaba» (Casado, 2010: 37).

> A la Generación del 98, como es sabido, se le atribuye la definitiva valoración del paisaje mesetario español. Es decir, que el reconocimiento de la belleza del paisaje no tenga que ir unido indefectiblemente a su verdura, humedad o nemorosi-

dad, sino que también lo agreste, árido y rubio de los campos de cereal agostados pudiera ser considerado como bello (Martínez-Novillo, 2005).

Pero el uso del paisaje como objeto representativo de la identidad cultural de un colectivo no solo surge desde la mirada local de la propia comunidad que lo erige y se identifica con él, sino que históricamente ha tenido en los viajeros foráneos sus principales promotores, especialmente entre los viajeros románticos, quienes, en su búsqueda de elementos y lugares pintorescos, elaboraban interpretaciones e identidades de los lugares visitados, exaltando determinados detalles. En la actualidad, son los efectos análogos que promueve el turismo promocional.

Este fenómeno identitario del paisaje es, en última instancia, reflexivo en la medida en que, como señala Corraliza (2002), los hombres confieren identidad a los paisajes, pero también los paisajes forman a los individuos, definen su carácter y hasta determinan su manera de pensar, sentir y actuar, llegando incluso a modificar su comportamiento.

Así pues, uno de los valores más sobresalientes del paisaje cultural estriba en las posibilidades y oportunidades de reconocer en él las evidencias que lo conectan con las personas que lo han forjado, y de las que es reflejo identificativo. Pero estos valores culturales e identitarios de los paisajes históricos chocan con las tendencias actuales a la homogeneización y trivialización de muchos espacios. El proceso de globalización en el que se encuentra inmerso el mundo actual supone un importante riesgo desde la perspectiva del paisaje: la pérdida de las identidades paisajísticas locales (Nogué, 2007).

Los paisajes, como tantas realidades de nuestro tiempo, han acusado el impacto de las telecomunicaciones, de los sistemas de transporte, de la mundialización de los mercados, de la estandarización de las modas y de los hábitos de consumo. Y, a pesar de todo, la inmensa mayoría de lugares sigue conservando su carácter, y en ellos, la gente no ha perdido aún —o no del todo— su sentido de lugar.

c) Valores estéticos del paisaje

La evaluación de los valores patrimoniales del paisaje resulta compleja porque aborda componentes con una carga considerable de subjetividad. En este sentido, la apreciación estética del paisaje es un claro ejemplo, dado que depende de múltiples factores relacionados sobre todo con la personalidad del observador que lo percibe.

A este respecto, en general, son más valorados los paisajes que ofrecen escenas de ambientes naturales con cursos de agua limpia y en movimiento, topografía montañosa o presencia de vegetación. Estas características se interpretan como relacionadas con la memoria universal para garantizar las mayores probabilidades de supervivencia de la especie.

En Occidente, el origen del descubrimiento de la belleza paisajística se sitúa en los Países Bajos y en la Italia del siglo XIV de la mano del arte, de los pintores renacentistas. Esta experiencia estética del paisaje significó una relación totalmente nueva del ser humano con la naturaleza.

La experiencia estética del paisaje se produce como acto de la visión de los sentidos y como acto del sentimiento, y se puede entender como una forma espiritual que funde visión y creatividad. Es decir, no hay belleza natural, sino una construcción cognitiva elaborada desde nuestra experiencia visual que está más o menos moldeada por modelos artísticos, lo que se ha llamado «artealización» del paisaje (A. Roger).

Los roles estéticos en el paisaje parecen haber ido cambiando y ampliándose desde la admiración por la «verdolatría» (idolatría de lo verde), o la belleza de los paisajes sublimes y pintorescos representados en los espacios de montaña, a otras configuraciones cuyo atractivo se cimenta en lo inusitado, la sensación de aventura, como es el caso de los desiertos cálidos o los parajes árticos, paisajes extremos, silenciosos y áridos donde el

verde da paso a la dominancia de los ocres, el blanco y los relieves planos y monótonos.

> Tal vez este fenómeno tenga algo que ver con la luz y con su extraña habilidad para subrayar cada sombra y cada curva del paisaje; o con la percepción de la distancia y la escala, que pueden ser muy engañosas sin las referencias comunes de, por ejemplo, un árbol; o simplemente con la austeridad de la percepción de la realidad... Quizá nuestro ideal universal de paraíso ya no es necesariamente verde; quizá la humanidad puede concebir otra visión para una tierra ideal, una visión de equilibrio entre belleza sostenida mediante la habilidad y el entendimiento, sin tratar de rehacer cada ecosistema en una utopía de zona templada (Aronson, 2008: 81).

En la actualidad, los cánones de belleza del paisaje vinculados al consumismo o instaurados y difundidos por los medios de comunicación lo encaminan hacia la banalidad.

4. PAISAJE NATURAL Y PATRIMONIO

El amor a la naturaleza del Tao chino se pierde en el Medievo, resurge en el Renacimiento y explota plenamente en el Romanticismo (ideas y valores que emergen en Europa entre 1780 y 1848) con su fascinación por la naturaleza indómita, por los océanos, los bosques y especialmente las montañas, por los paisajes naturales sublimes, a la vez cautivadores y temibles (Tuan, 2015). Esta simpatía por la naturaleza se mantiene en la actualidad.

El paisaje es un conjunto complejo cuya organización y dinámica se fundamenta en interrelaciones de carácter social y cultural, sobre una base natural, material. Se consideran paisajes naturales aquellos paisajes en los que predominan los elementos naturales abióticos (relieve o litología) y bióticos (flora y fauna) de un valor relevante desde el punto de vista estético, científico y/o ambiental, aquellos débilmente intervenidos por el hombre frente a los paisajes marcadamente culturales en los que predominan los elementos antrópicos. En sentido estricto, podría decirse que hoy en día el paisaje natural no existe, sino con distintos grados de «naturalidad» o de transformación, y a una determinada escala pueden encontrarse unidades paisajísticas homogéneas, con un alto índice de naturalidad, pero que pueden verse «contaminadas» cuando se amplía la extensión del territorio considerado.

Los valores patrimoniales del paisaje natural pueden considerarse de orden científico-naturales y culturales. Los primeros se asientan en la integridad, singularidad y representatividad del medio biofísico y se incluyen en el genoma-bioma. Los segundos se inscriben en el legado material e inmaterial que las sociedades van conformando en el territorio a lo largo del tiempo con arreglo a sus formas de vida, costumbres, tradiciones, creencias, disposiciones políticas y administrativas, etc., que, de una forma u otra, impregnan el paisaje. Juntos definen la identidad patrimonial de los paisajes.

4.1. Tipología de los paisajes naturales según la UNESCO

La Convención de la UNESCO sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural (1972), en su artículo 2, recogía que «a los efectos de la presente Convención, se considerarán "patrimonio natural":

- *Los monumentos naturales* constituidos por formaciones físicas y biológicas o por grupos de esas formaciones que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista estético o científico.
- *Las formaciones geológicas y fisiográficas* y las zonas estrictamente delimitadas que constituyan el hábitat de especies, animal y vegetal, amenazadas, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista estético o científico.

— *Los lugares naturales o las zonas naturales* estrictamente delimitadas que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la ciencia, de la conservación o de la belleza natural».

En nuestro país, Parques Nacionales, Parques Naturales, Reservas Naturales, Monumentos Naturales y Paisajes Naturales Protegidos son categorías clasificadas y catalogadas de espacios que tienen un gran valor medioambiental y paisajístico, que necesitan ser conservados y gozan de distintos niveles de protección.

Resulta interesante considerar los paisajes naturales metropolitanos, para los que es necesario reclamar una atención equivalente a la que se ha prestado a otros tipos de paisajes naturales, como los parques nacionales y reservas naturales. Y ello, entre otras razones, porque en los paisajes naturales de las áreas metropolitanas se concentra un gran porcentaje de población para cuyos habitantes estos espacios constituyen el medio natural más próximo; en estos paisajes se pueden encontrar espacios intersticiales donde antiguas áreas agrícolas y zonas montañosas han logrado sortear las construcciones. Cierto que no siempre los paisajes metropolitanos pueden competir en singularidad y belleza con la hermosura de los parques naturales, pero su potencial educativo es tanto o mayor que el de estos últimos (Busquets y Camacho, 2000).

5. PAISAJE PATRIMONIO CULTURAL TANGIBLE INMUEBLE

En la formulación de la noción de paisaje cultural, naturaleza y cultura aparecen íntimamente ligadas. En última instancia, reconocer la dimensión patrimonial del paisaje conlleva superar la división entre patrimonio natural y cultural. Los paisajes son el resultado de la interacción de las actividades humanas en un territorio concreto. Por tanto, ilustran la evolución de la sociedad humana y sus asentamientos a lo largo del tiempo, condicionados por las limitaciones y/o oportunidades físicas que presenta su entorno natural, y, en este sentido, son un elemento de identidad y recurso patrimonial. Para muchos, la expresión paisaje cultural es un pleonasmo, porque todos los paisajes son inherentemente culturales, porque en la expresión *paisaje* está incluido el término *cultura*.

5.1. Tipología de los paisajes culturales según la UNESCO

En 1992, la UNESCO estableció los criterios para la inscripción en la lista del patrimonio de «paisajes culturales». Se seleccionarían por su carácter excepcional entre las obras combinadas de la naturaleza y del hombre, por su valor sobresaliente desde los puntos de vista histórico, estético, etnológico y/o antropológico. Y en función de estos criterios fijó unas categorías de paisajes culturales que acogen una gran variedad de manifestaciones de la interacción de la humanidad y su entorno físico:

— Los *paisajes diseñados,* claramente concebidos y creados por el hombre. Incluyen jardines y parques construidos por motivos estéticos, que están a menudo (pero no siempre) asociados a edificios o conjuntos monumentales.

— Los *paisajes que han evolucionado orgánicamente,* tanto en su forma como en su composición. Son aquellos que, en un espacio físico dado, reflejan la forma de actuar del hombre sobre la naturaleza para satisfacer necesidades sociales y económicas (campos de cultivo, corrales, aleros y cuevas, etc.). El paisaje evolutivo puede dividirse, a su vez, en:

• *Paisajes en evolución, vivos o continuos,* paisajes que han evolucionado debido a

la gran variedad de relaciones con el entorno, relaciones condicionadas por la altitud, el clima, la topografía y la calidad del suelo por un imperativo de carácter social, económico, administrativo y/o religioso, y siguen vivos y conservan un papel activo en la sociedad actual, relacionados directamente con modos de vida tradicionales y con procesos de desarrollo continuo.
  - *Paisajes en evolución fósil,* aquellos cuya evolución se ha detenido, ya sea de forma abrupta o no, y se han convertido por tanto en reliquias o fósiles.

— Los *paisajes asociativos*. Denominación que se otorga a aquellos paisajes que evocan algún acontecimiento histórico, religioso, social o artístico (batallas, pestes, terremotos...); que se asocian a creencias, cultos o manifestaciones artísticas de diversa índole (novelas, sobre todo); así como los elementos construidos por el hombre, tales como monumentos conmemorativos, hitos, señales, edificaciones o conjuntos como santuarios u otros.

El Comité del Patrimonio Mundial (UNESCO) ha venido desarrollando nuevos conceptos para definir recientes espacios de intervención en el patrimonio: «Paisajes culturales», «Itinerarios culturales», «Parques culturales» o «Paisajes históricos urbanos». En el último tercio del siglo XX surgen (sobre todo en Estados Unidos) las nociones de territorio museo y los parques patrimoniales (industriales, mineros, agrícolas, fluviales, recorridos históricos, paisajes bélicos, parques arqueológicos o ecomuseos...) como modalidades de paisajes culturales que tienen un cometido cada vez más importante en el desarrollo territorial. La idea de estos paisajes culturales y parques patrimoniales persigue la conservación de la identidad y la memoria de un territorio, y se sitúa frente a la configuración de tantos «no lugares», paisajes superfluos, paisajes de la subcultura, paisajes alternativos, de paisajes fruto de la extensión de la globalización y banalización de muchos espacios.

5.2. Patrimonio y paisaje rural

El ser humano interviene en el medio natural con actividades preferentemente relacionadas con el sector primario para adaptarlo a sus necesidades e intereses configurando el paisaje rural. Unos determinados factores y esas actividades singularizan, dotan de identidad y conforman los elementos patrimoniales de los paisajes rurales. Entre tales factores figuran las características físicas del territorio (suelos, relieve, orientación...); los rasgos climáticos; las técnicas de cultivo que se desarrollan; el régimen de propiedad de la tierra; características de las parcelas (abiertas o cerradas); orientación económica (agricultura extensiva, intensiva, ganadera...); tipo de hábitat; instalaciones agrícolas; redes de comunicación e infraestructuras; rasgos culturales y tradicionales, etc. Estos elementos, muchos de ellos herencia de siglos de cultura, van creando una riqueza patrimonial que representa un *capital ecológico* con infinidad de paisajes, multitud de valores naturales y medioambientales y, también, un *capital cultural,* un patrimonio heredado en el que se hace visible el paso de la historia, con tradiciones que mantienen la identidad de los pueblos.

5.3. Patrimonio y paisaje urbano

Los paisajes urbanos son aquellos en los que los elementos antrópicos (de carácter residencial, industrial, turístico, comercial, infraestructuras, etc.) son dominantes y manifiestan la presencia y actividad humanas. Según el Banco Mundial, actualmente (2015) un 50% de los habitantes del mundo vive en ciudades o contextos urbanos (80% en el caso de España), cifras que continuarán aumentando en los próximos años.

La UNESCO (2011) considera el patrimonio urbano histórico (PUH) como «la zona urbana resultante de una estratificación histórica de valores y atributos culturales y naturales, lo que trasciende la noción de "conjunto" o "centro histórico" para abarcar el contexto urbano general y su entorno geográfico», y lo divide en tres grandes categorías:

- — El patrimonio monumental de excepcional valor cultural.
- — Los elementos del patrimonio que no son excepcionales pero están presentes de forma coherente y relativamente abundante.
- — Los nuevos elementos urbanos que se deben tener en cuenta, como, por ejemplo, la configuración urbanística, los espacios abiertos (calles, espacios públicos al aire libre...), etc.
- — Las infraestructuras, las redes físicas y los equipamientos urbanos.

Así pues, el PUH incluye el contexto urbano en sentido amplio y su marco geográfico y se conforma como resultado de la estratificación e imbricación de valores naturales y culturales a lo largo del tiempo. Este concepto de PUH considera un contexto paisajístico y territorial amplio, que va más allá de los centros o conjuntos históricos, e incluye la topografía, la geomorfología, la hidrología y características naturales; su medio urbanizado, tanto histórico como contemporáneo; sus infraestructuras, tanto superficiales como subterráneas; sus espacios abiertos y jardines, la configuración de los usos del suelo y su organización espacial; las percepciones y relaciones visuales, y todos los demás elementos de la estructura urbana; también los usos, prácticas y valores sociales y culturales, los procesos económicos y los aspectos inmateriales del patrimonio, diversidad e identidad, etc. En definitiva, un bien amplio y complejo que puede actuar como catalizador socioeconómico y ha de ser adecuadamente planificado y gestionado.

5.4. Los otros paisajes. Los paisajes cotidianos

Muchos de los tipos de paisajes a los que nos hemos referido hasta ahora en este texto parecen hacer alusión a paisajes extraordinarios, infrecuentes, arquetípicos, configurados a través de múltiples vías (pintura, fotografía, escuela, medios de comunicación...), pero alejados de los que vive gran parte de las personas que habitan nuestro planeta, y que, por tanto, les resulta difícil de comprender o identificar, o mejor dicho, con los que no siempre encuentran elementos de identificación. Pero esos rasgos de afirmación de identidad patrimonial con el paisaje no tienen ni deben reservarse a los paisajes excepcionales, prototípicos. Los paisajes cotidianos están cargados con iguales o mayores «merecimientos» para tal reconocimiento (paisajes vividos, paisajes sentidos...), paisajes donde la gente afirma sus raíces históricas, culturales, religiosas, étnicas y territoriales, pero a los que no atendemos porque, como dice Nogué (2009), simplemente no los vemos, y no los vemos porque no nos han enseñado a mirarlos. Vivimos entre paisajes, y, sin embargo, no son pocas las veces que en nuestra cotidianeidad estos nos pasan inadvertidos.

La consideración y puesta en valor de estos paisajes cotidianos, «los paisajes de la vida», resulta una buena estrategia para discernir los espacios globales en un ejercicio de búsqueda y reconocimiento de las numerosas interconexiones de lo local y lo global, lo «glocal», cuyos intereses a veces colisionan, pero que es necesario conciliar (Nogué, 2010).

En la actualidad, la relación entre paisaje y patrimonio, y el reconocimiento de paisajes con valor patrimonial ya no tiene que fundarse solo en el sentido identitario y nacionalista que caracterizó las iniciativas de la segunda mitad del siglo XIX y de la primera mitad del XX. En la dinámica actual los paisajes se convierten en patrimonio porque son percibidos, vividos, caracterizados y transformados por las poblaciones. Y, así, se de-

ben descubrir sus valores y aceptar y reconocer la incorporación de los paisajes cotidianos, rurales y urbanos como paisajes patrimoniales que reciben tal reconocimiento.

Por otro lado, esa experiencia de los paisajes no tiene por qué circunscribirse a las grandes panorámicas. Podemos encontrar rasgos de singularidad, identidad o excelencia paisajística en los micropaisajes que pueden ser visuales, sonoros, etcétera, pero que a menudo obviamos y minusvaloramos. En efecto, estamos rodeados de micropaisajes en diferentes medios (natural, rural y urbano) y a diferentes escalas (desde el micropaisaje familiar al de espacios geográficamente más amplios), a los que apenas prestamos atención por su cotidianeidad y porque, precisamente por su diminuta e insignificante dimensión, no asociamos para nada al concepto preeminente de paisaje.

6. PAISAJE PATRIMONIO INMATERIAL

Como realidades complejas, los paisajes están integrados por componentes naturales y culturales, tangibles e intangibles. Buena parte de los valores que atesora el paisaje son inmateriales. Más allá de sus dimensiones físicas y/o naturales, en el paisaje se encuentran valores estéticos, morales, simbólicos e identitarios.

En el ámbito del paisaje natural, la noción de Patrimonio Intangible Natural se conceptualiza como aquellos elementos «no tocables» del entorno natural que se combinan para crear los objetos naturales. Estos elementos pueden ser sensoriales, como el sonido de un paisaje, o procesos como la selección natural. También se habla de sistemas naturales globales que pueden constituir un patrimonio intangible para la humanidad, como, por ejemplo, el sistema climático (la atmósfera, la hidrosfera, la biosfera, la geosfera y sus interacciones).

Respecto al patrimonio cultural, este abarca los valores materiales, como las obras de arte o los monumentos, y también los valores inmateriales de orden espiritual, ético e intelectual, lo que incluye tradiciones, usos y costumbres técnicas de trabajo, etc., valores intangibles que reflejan el espíritu de las culturas, el saber de los pueblos y de las sociedades, sus modos de vida, etc. Y todo ello tiene sus expresiones en la configuración del paisaje.

7. CONOCER Y VALORAR; RESPETAR Y PRESERVAR; ENSEÑAR Y DIFUNDIR. EL ESTUDIO DEL PATRIMONIO PAISAJE

7.1. Conocer

El patrimonio paisajístico no debe considerarse como algo exclusivamente ligado al pasado, sino como una presencia viva del presente, ser visto como un bien común de gran importancia que interesa conocer, valorar y difundir. Y el conocimiento del patrimonio cultural del paisaje solo se logra con información, lo que significa que hay que enseñar y aprender a leer el paisaje, educar a los jóvenes para que entiendan no solo sus hechos, sino también sus símbolos y se preocupen por su conservación.

Es preciso aprender a ver el paisaje, saber verlo, «crear una aptitud para la contemplación», dice Martínez de Pisón (2010), para conocerlo y sentirlo. Saber ver el paisaje debe ser previo a saber estudiarlo. La percepción es el vehículo mediante el cual una realidad física se hace paisaje. El estudio del paisaje se debe basar en la observación, en «verlo, oírlo y sentirlo», porque los paisajes son también sonoros, olfativos o kinestésicos. El goce que se siente al contemplar un paisaje se advierte no solo en la vista, sino en todos los sentidos, en un estado perceptivo global.

El paisaje está compuesto por rostro, forma e imagen. Tras el rostro hay una forma y tras la forma una estructura, ambas resultado de un proceso en el tiempo. Y todo este conjunto posee, además, significados, contenidos logrados por la

cultura. Cuando se conoce y compone el sentido de tantos referentes se conecta el lado objetivo y subjetivo del paisaje.

7.2. Preservar

Los bienes patrimoniales, ya sean culturales o naturales, son en sí mismos únicos, frágiles y no renovables, pero, como sentencia Nogué (2007) lamentablemente, «andamos escasos de sensibilidad paisajística».

En los planos social y político la preocupación por el paisaje como patrimonio cultural es un suceso reciente, no nace hasta la Ilustración. Y no es hasta bien avanzado el siglo XX, al socaire de las crisis industriales y del creciente turismo cultural, cuando se manifiesta una progresiva preocupación por el paisaje.

El llamado *Convenio de Granada,* firmado en 1985, expresaba el compromiso de los países miembros del Consejo de Europa a favor de una política común en la salvaguardia y valoración del patrimonio arquitectónico. En 1993 aparece en el ámbito europeo la llamada *Carta del Paisaje Mediterráneo,* en la que los firmantes se comprometen a realizar una política de ordenación del territorio que favorezca el mantenimiento activo de los valores paisajísticos. Otros documentos comunitarios posteriores, como la *Recomendación del Consejo de Europa* adoptada en 1995 y la *Perspectiva Europea de Ordenación el Territorio* de 1999, resaltan la conveniencia de una gestión creativa de los paisajes culturales y de la dimensión paisajística del patrimonio cultural y natural. En el año 2000, el Consejo de Europa emite la *Convención Europea del Paisaje,* documento que en sus conclusiones reconoce al paisaje como un componente fundamental del patrimonio natural y cultural, de la calidad de vida de las poblaciones y un recurso favorable para el desarrollo económico.

La Comunidad Autónoma de Andalucía, por su parte, también ha promulgado legislación y plasmado proyectos con esa finalidad de proteger el patrimonio paisajístico. Este es el sentido principal de la *Caracterización patrimonial del mapa de paisajes de Andalucía,* trabajo iniciado en 2003 y culminado en 2016, en el que el Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico (IAPH, 2016) define 32 demarcaciones paisajísticas y 118 paisajes de interés cultural de Andalucía (PICA) que cubren toda la región andaluza. Se ha tratado de identificar y caracterizar los valores culturales de los paisajes andaluces para proponer actuaciones que ayuden a preservarlos.

Una medida efectiva entre las estrategias para la conservación del paisaje es el reconocimiento de su valor como recurso. El paisaje adquiere la dimensión de recurso en la medida en que es percibido por la población como elemento destinado a satisfacer una necesidad. Porque el paisaje es un bien perceptible por parte de la sociedad, pero, además, es un recurso en la medida en que es utilizable.

Esta conversión de bien patrimonial en recurso patrimonial resulta fundamental para las perspectivas de conservación de un paisaje, porque supone atención e interés y aporta posibilidades de autofinanciación, pues adquiere carácter de activo económico, principalmente de cara al turismo y como propulsor de nuevos «yacimientos de empleo». Hay países y regiones (como América Latina y el Caribe, por ejemplo) muy ricos en bienes patrimoniales, pero los recursos patrimoniales de los que disponen son escasos, lo que limita las posibilidades de su oferta cultural y conservación de los mismos. En este proceso de conversión de bienes a recursos paisajísticos resultan decisivas las iniciativas de puesta en valor (detección, registro/documentación, investigación, intervención, rehabilitación, difusión...) normalmente a instancias de las instituciones estatales (al ser el Estado el custodio legal de dichos bienes).

Pero la mercantilización, los procesos de globalización, el excesivo o desenfocado uso de los sitios o paisajes patrimonio conducen a su pérdida de identidad y banalización. El turismo de masas genera impactos y degradación en los pai-

sajes y puede que su destrucción. Para conservar la diversidad y singularidad de los paisajes su consumo requiere educación, respeto y gestión.

Para una visión sostenible del paisaje es necesario plantear una actitud ética frente a él, y no considerar únicamente al ser humano como simple espectador o contemplador pasivo, sino también participativo y responsable de sus actuaciones. Se habla (Jonas, 2004) de una ética de la praxis colectiva, de responsabilidad en relación con la crisis ecológica, con las consecuencias colectivas a largo plazo de la actividad tecnológica sobre el paisaje y de un compromiso voluntario y por convencimiento.

La experiencia estética del entorno puede ser un instrumento para fomentar el respeto hacia la naturaleza. Pero la mirada estética sobre el paisaje es una mirada intimista, subjetiva, filosófica, afectiva, difícil de interpretar en edades tempranas. Por otro lado, la naturaleza en sí misma no es ni bella ni fea, sino que lo bello natural debe entenderse como una modalidad específica de percibir la naturaleza, lo que nos remite nuevamente a la importancia de la formación, la educación ciudadana como motor de las relaciones de la sociedad, de las personas con el paisaje, así como hacia la consideración del paisaje no solo como aquel espacio que posee un alto valor estético, sino también como aquel territorio escenario de la experiencias vivenciales e identitarias de los individuos (Benayas y López, 2010).

7.3. Enseñar y difundir el patrimonio paisaje. Prácticas y actividades para el estudio del paisaje como patrimonio

Entre las consideraciones para un planteamiento didáctico adecuado del estudio del paisaje podrían reseñarse las siguientes:

— El carácter integral del estudio del paisaje y su valor patrimonial requieren en su enseñanza un planteamiento interdisciplinar, con una perspectiva amplia en la selección de los contenidos.
— Resulta conveniente propiciar el ejercicio de numerosos procedimientos y estrategias educativas.
— Fomentar el desarrollo de valores fundamentales para la formación cívica y ética de los alumnos.
— Entender el paisaje como un elemento valioso de la herencia e identidad global de cada contexto social.
— Avivar la preocupación por su respeto y conservación.

a) Las excursiones e itinerarios didácticos en el estudio de la geografía y del paisaje

La práctica del excursionismo en la enseñanza de la Geografía y del paisaje en España es casi tan antigua como la propia disciplina, porque las excursiones e itinerarios didácticos resultan excelentes oportunidades para su observación, estudio y disfrute (Liceras, 2003). Enseñar el paisaje y su patrimonio requiere abordar como recurso didáctico fundamental las excursiones y salidas con carácter vivencial, experimental y participativo, propiciando a su vez el aprendizaje por descubrimiento.

Objetivos de los itinerarios y prácticas de campo en el estudio del paisaje

— Dotar de instrumentos conceptuales y metodológicos para el conocimiento, la comprensión y el disfrute del paisaje.
— Desarrollar la capacidad de observación, el análisis y la interpretación del paisaje.
— Propiciar el pensamiento crítico y creativo.
— Reconocer los principales valores naturales, culturales y patrimoniales del entorno propio.

Valor formativo de los itinerarios y el trabajo de campo

- Favorecen la conexión entre teoría y práctica.
- Propician la adquisición de vocabulario de forma viva y directa.
- Fomentan el espíritu crítico y analítico.
- Favorecen la práctica de la interdisciplinaridad.
- Propician el desarrollo de actividades consustanciales con la construcción geográfico y medioambiental (observación directa, interpretación de mapas, manejo de instrumentos...).
- Ayudan a percibir las conexiones entre los diferentes elementos que conforman el medio ambiente.
- Favorecen el aprendizaje significativo.

b) La práctica de la observación

En la producción de conocimiento geográfico, la importancia de la observación estriba en que el conocimiento vulgar, fruto de percepciones subjetivas y una observación ocasional y espontanea, conduce a errores conceptuales y relaciones arbitrarias, pero mediante la observación planificada, orientada y asentada con recursos y reflexión, ese conocimiento vulgar se traduce en un conocimiento más científico y una conceptualización rica, sólida y conveniente.

Las claves didácticas para la adecuada práctica de la observación geográfica del paisaje pasan por una mirada atenta; avivar la curiosidad; atender a ideas previas del observador; explorar en el recuerdo; abordar observaciones dentro de un contexto; no hacer de la observación una actividad meramente contemplativa; propiciar la construcción de conceptos, emplear explicaciones cortas; tratar de poner en juego todos los sentidos, proponer actividades de clasificación; contestar a preguntas; comunicar las observaciones; fomentar esquemas de observación funcionales, y establecer relaciones e inferencias.

Sabido es que en la observación del paisaje, entre el individuo y el paisaje objetivo se interpone una serie de filtros (caracteres individuales, personalidad, edad, sexo, gustos, motivación, estado de espíritu en el momento, nivel de instrucción, nivel socioeconómico, categoría profesional, conocimiento de los lugares, experiencias del espacio «vivido», modelos culturales del momento, simbolismos, estereotipos dominantes...) que condicionan la mirada sobre el paisaje y en particular en lo que concierne a su apreciación estética.

c) Descubrir las interacciones existentes de los distintos elementos

Los elementos que componen el paisaje no con componentes aislados ni su ubicación es fruto del azar, sino que forman parte de un sistema de relaciones que se necesita revelar para dar comprensión al conjunto. Las características del relieve (topografía), por ejemplo, se relaciona con el clima, viento y frentes; la distribución de la población; la formación de suelos; la localización de los cultivos; el poblamiento, y las infraestructuras... Los colores en el paisaje se relacionan con la naturaleza del suelo, y de las rocas, el tipo de vegetación y cultivos, las características climáticas de la zona, el estado de la atmósfera, la época del año, el momento del día, los rasgos culturales de la población que lo habita... La singularidad de elementos medioambientales; la expresión de formas y colores; los elementos constructivos y de explotación y adaptación al medio se relacionan, a su vez, con las señas de identidad y los valores patrimoniales que se desarrollan en el paisaje.

d) Recursos que ayudan a la observación y completan el estudio del paisaje mediante el registro y almacenamiento de información

- La realización de dibujos y croquis.
- La cumplimentación de fichas de observación.

— El uso de instrumentos de observación y medida: prismáticos, altímetro, grabadora, cámara fotográfica, termómetro, brújula, barómetro...
— Consulta de archivos (permite comprender la evolución del paisaje).
— Material cartográfico: mapas topográficos, planos, mapas de cultivos...
— Sistemas de teledetección o prospección remota.
— Textos literarios e históricos.

Respecto a la *lectura del paisaje,* este se lee como se lee un libro: primero se distinguen los signos y a continuación se trata de darles un significado. La lectura de un paisaje estriba en descifrar los elementos que lo constituyen, pasando de la percepción sensible a un examen de las formas, los elementos y a comprender sus relaciones y significados.

En la observación de *los paisajes cotidianos* importa:

— Descubrir y describir paisajes cotidianos con valores patrimoniales.
— Determinar peligros para la conservación del los rasgos y valores patrimoniales del paisaje considerado.
— Proponer medidas de prevención y conservación.

e) Actividades

«El goce que sentimos al hallarnos en medio del campo, al aire libre, verdaderamente libre (...) no es solo de la vista, sino que toman parte de él todos nuestros sentidos. La temperatura del ambiente, la presión del aura primaveral sobre el rostro, el olor de las plantas y las flores, los ruidos del agua, las hojas y los pájaros, el sentimiento y conciencia de la agilidad de nuestros músculos... Aun reduciendo el paisaje a una perspectiva y su percepción a la mera contemplación visual, es incalculable el mundo de factores que intervienen para constituirla; tantos como fuerzas, seres y productos despliega la Naturaleza ante nuestros ojos: la tierra y el agua en sus formas; el mundo vegetal con sus tipos, figuras y colores; la atmósfera con sus celajes; el hombre con su obra; los animales y hasta el cielo con sus astros y el juego de tintas, luces y sombras que matizan diversamente el cuadro a cada hora del día y de la noche» (Giner de los Ríos. Institución Libre de la Enseñanza).

¿Qué ámbitos de percepción se ponen en juego en las observaciones que se describen en el texto anterior? ¿Crees que la unión de estos tipos de percepción completan una mejor captación y comprensión del paisaje observado?

El paisaje es fundamentalmente la confluencia entre las realidades exterior e interior del ser humano. Así, la vertiente espiritual, ética y estética son dimensiones del paisaje que entroncan con los valores educativos de su estudio. Apoyándote en el texto siguiente, comenta el sinfín de sentimientos que puede despertar la observación de un paisaje a un observador sensible y cultivado.

«Jamás podré olvidar una puesta de sol, que, allá en el último otoño, vi con mis compañeros y alumnos de la *Institución Libre* desde estos cerros de las Guarramillas. Castilla la Nueva nos aparecía de color de rosa; el sol, de púrpura, detrás de Siete Picos, cuya masa, fundida por igual con la de los cerros de Riofrío en el más puro tono violeta, bajo una delicada veladura blanquecina, dejaba en sombra el valle de Segovia, enteramente plano, oscuro, amoratado, como si todavía lo bañase el lago que lo cubriera en época lejana. No recuerdo haber sentido nunca una impresión de recogimiento más profunda, más grande, más solemne, más verdaderamente religiosa. Y entonces, sobrecogidos de emoción, pensábamos todos en la masa enorme de nuestra gente urbana, condenada por la miseria, la cortedad y el exclusivismo de nuestra detestable educación nacional, a carecer de esta clase de goces, de que, en su desgracia, hasta quizá murmura, como murmura el salvaje de nuestros refinamientos sociales; perdiendo de esta suerte el vivo estímulo con que favorecen la expansión de la fantasía, el ennoblecimiento de las emociones, la

dilatación del horizonte intelectual, la dignidad de nuestros gustos y el amor a las cosas morales que brota siempre al contacto purificador de la Naturaleza» (Giner de los Ríos, 1886).

BIBLIOGRAFÍA

Agudo, J. (2013). Paisajes culturales y paisajes etnológicos. En J. Hernández-Mírez y E. García Vargas (coords.), *Compartiendo el patrimonio: paisajes culturales y modelos de gestión en Andalucía y Piura* (pp. 19-38). Universidad de Sevilla.

Aronson, S. (2008). *Aridscapes. Proyectar en tierras ásperas y frágiles.* Barcelona: Gustavo Gili.

Beneyas, J. y López Santiago, C. (2010). Propuestas didácticas para vivir el paisaje. *Íber, 65,* 56-65.

Busquets, J. y Camacho, G. (2000). Paisajes naturales metropolitanos en Europa. Una propuesta de estudio en el aula. *Íber, 23,* 43-50.

Casado, S. (2010). *Naturaleza patria. Ciencia y sentimiento de la naturaleza en la España del regeneracionismo.* Madrid: Marcial Pons, Ediciones de Historia.

Copeta, C. (2009). La identidad: nueva categoría descriptiva del territorio y del paisaje. En C. Copeta y R. Lois, *Geografía, paisaje e identidad* (pp. 17-42). Madrid: Biblioteca Nueva.

Corraliza, J. A. (2002). *Vida urbana y experiencia social: variedad, cohesión y medio ambiente.* Universidad Autónoma de Madrid. Instituto Juan de Herrera. Recuperado de http://habitat.aq.upm.es/boletin/n15/ajcor.html

Cuenca, J. M. (2016). Escuela, patrimonio y sociedad. La socialización del patrimonio. *UNES, 1,* 22-41.

Gómez Ortiz, A. y Oliva, M. (2016): El paisaje de cumbres de Sierra Nevada. Notas que resaltan sus valores patrimoniales y proyección didáctica desde la geografía. *UNES, 1,* 42-62.

IAPH (2016). *Registro de paisajes de interés cultural de Andalucía.* Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico. Recuperado de http://www.iaph.es/paisajecultural/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=191&opcionMenu=bOtrosServicios0&orderby=title

Jonas, H. (2004). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica.* Barcelona: Herder.

Liceras, A. (2003). *Observar e interpretar el paisaje. Estrategias didácticas.* Granada: Grupo Editorial Universitario.

— (2013a). *El paisaje: ciencia, cultura y sentimiento.* Granada: Grupo Editorial Universitario.

— (2013b). Didáctica del paisaje. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, 74,* 85-93.

Martínez de Pisón, E. (2010). Saber ver el paisaje. *Estudios Geográficos, vol. LXXI, 269,* 395-414.

Martínez-Novillo, A. (2005). El paisaje cultural y la historia. En M. Aguiló (ed.), *Paisajes culturales* (pp. 13-20). Madrid: Colegio de Caminos Canales y Puertos-Cyan.

Nogué, J. (2007). Paisaje, identidad y globalización. *Fabrikart, 7,* 136-145.

— (2009). *Entre paisajes.* Barcelona: Àmbit.

— (2010). El retorno al paisaje. *Enrahonar, 45,* 123-136.

Pinchemel, PH. y G. (1988). *La face de la terre.* París: Armand Colin Editeur.

Prada Llorente, E. (2004). El paisaje como archivo del territorio. *Cuadernos de investigación urbanística,* [Sl], n.º 40, abr., 2011. Recuperado de http://polired.upm.es/index.php/ciur/article/view/255/250

Tuan, Y-F. (2015). *Geografía romántica. En busca del paisaje sublime.* Madrid: Biblioteca Nueva.

UNESCO (2011). *Recomendación sobre el paisaje urbano histórico, con inclusión de un glosario de definiciones,* 10 de noviembre 2011. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=48857&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

7 El patrimonio arqueológico y su didáctica

ANTONIO LUIS BONILLA MARTOS

1. INTRODUCCIÓN

En las siguientes páginas nos vamos a centrar en el estudio del patrimonio arqueológico, que constituye una de las categorías de bienes que forman parte del Patrimonio Histórico Español y se engloba dentro de los denominados bienes especiales, puesto que la ley establece unas normas de protección concretas para él.

Conoceremos cuál es su concepto, qué elementos forman parte de ese patrimonio y cómo se lleva a cabo su estudio y protección a través de la arqueología o metodología arqueológica, que es la ciencia encargada de conocer el pasado histórico mediante el estudio y análisis de los vestigios materiales que se han conservado a lo largo del tiempo.

Veremos cómo el patrimonio arqueológico es una importante fuente histórica de conocimiento social y cultural de primer orden para acercarnos a conocer el pasado de la humanidad.

Especial importancia reviste la destacada función que el patrimonio arqueológico puede desempeñar a nivel cognitivo como elemento de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo curricular en Educación Primaria y Educación Secundaria.

Por último, nos detendremos en los problemas que presenta la conservación del patrimonio arqueológico y la importancia de la educación patrimonial en el ámbito escolar para su conservación.



http://www.iaph.es/web/canales/patrimonio-cultural/patrimonio-inmueble/patrimonio-arqueologico/

2. CONCEPTO DE PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO

El patrimonio arqueológico forma parte de la categoría de bienes especiales que integran el Patrimonio Histórico Español. Está constituido por los vestigios materiales, muebles e inmuebles, que se han conservado a lo largo del tiempo. Su estudio e investigación nos ayudan, con el uso de la metodología arqueológica adecuada, a conocer el devenir histórico del ser humano a nivel espacial y temporal. En este sentido, el artículo 1 de la Ley 16/1985 nos dice:

> Integran el Patrimonio Histórico Español todos los bienes inmuebles y objetos muebles de interés artístico, histórico, paleontológico, arqueológico, etnográfico científico o técnico. También forman parte del mismo el Patrimonio documental y bibliográfico, los yacimientos y zonas arqueológicas, los

sitios naturales, jardines y parques, que tengan un valor artístico, histórico o antropológico.

El artículo 40 de la mencionada ley señala de un modo más específico qué bienes constituyen ese Patrimonio:

> Los bienes muebles o inmuebles de carácter histórico, susceptibles de ser estudiados con metodología arqueológica, hayan sido o no extraídos y tanto si se encuentran en la superficie o en el subsuelo, en el mar territorial o en la plataforma continental. Asimismo, forman parte de este Patrimonio los elementos geológicos y paleontológicos relacionados con la historia del hombre y sus orígenes y antecedentes.

Una redacción muy similar podemos encontrar en la Ley del Patrimonio Histórico de Andalucía, en cuyo artículo 47 se añade que también integrarán ese patrimonio los bienes encontrados en las aguas interiores, es decir, en ríos, embalses, lagos, etc.

Por tanto, podemos distinguir entre bienes arqueológicos muebles e inmuebles. Los primeros son aquellos que no forman parte de otro elemento, sino que tienen su propia individualidad y pueden ser trasladados de un lugar a otro.

En cambio, los inmuebles son los que están unidos de forma inseparable al suelo, sin que puedan modificar su situación espacial. Entre ellos, podemos señalar los yacimientos y las zonas arqueológicas, que son un elemento territorial que hace referencia a los espacios delimitados en los que se haya comprobado la existencia de restos arqueológicos o paleontológicos de interés relevante que están relacionados con la historia del ser humano.

3. EL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO Y LA ARQUEOLOGÍA

La arqueología es la ciencia que analiza y estudia los elementos que forman parten del patrimonio arqueológico. Por tanto, la arqueología, es la que utiliza las técnicas y la metodología de trabajo que nos van a servir para conocer los vestigios materiales, y el patrimonio arqueológico el que contribuye al proceso cognitivo mediante el aporte de los elementos objeto de estudio. Ambos son complementarios y van interrelacionados, no se entiende el uno sin el otro.

Las primeras acepciones del término arqueología hacían referencia a la *historia del arte antiguo,* en clara alusión, fundamentalmente, a la parte artística de nuestro pasado. Posteriormente, nuevas definiciones vinieron a ampliar el campo de actuación de esta disciplina, considerándola como *técnica de aprehensión del pasado a través de sus vestigios materiales.*

Ramos, siguiendo esta línea nos dice que:

> La Arqueología es la ciencia que, por medio del estudio de los vestigios materiales de las épocas pasadas, permite comprobar y reedificar los datos históricos y sustentar los datos prehistóricos, obteniendo así el conocimiento de las artes, técnicas y modos de vida de los distintos pueblos, en distintos países y época (Barcelona, 1987: 1).

Actualmente, el objeto de la arqueología no se ocupa solo de estudiar los vestigios del pasado, no se circunscribe a un solo período histórico o a su parte artística, sino que sus técnicas de trabajo también se emplean para conocer la historia contemporánea y tienen un claro fin social en determinados casos. Un ejemplo de ello es su uso para investigar los desastres y los horrores de las guerras mediante la excavación de campos de batalla o de fosas, como es el caso de la búsqueda de restos humanos pertenecientes a las dos Guerras Mundiales o a la Guerra Civil Española.

Para las etapas más antiguas de la historia, en que solo se han conservado restos materiales, la arqueología se ha convertido en pilar esencial para conocerlas, puesto que no existen otros medios para obtener información. En cambio, para aquellos períodos en que encontramos textos escritos,

y a medida que nos acercamos más a la actualidad, esta pasa a ser una ciencia auxiliar de la historia para completar o corroborar determinados hechos.

Mediante la arqueología de campo se va a llevar a cabo el estudio de los restos arqueológicos conservados en el medio terrestre utilizando las técnicas de trabajo más adecuadas, fundamentalmente la excavación. Muchos de los objetos y de las construcciones antiguas se encuentran en el subsuelo, bajo las actuales poblaciones, por lo que se ha hecho necesario establecer unos cauces jurídicos a través de los planes de ordenación urbana que aseguren la excavación y estudio de los mismos, o su conservación en los casos en que se considere conveniente por su valor histórico, bien mediante su integración en las nuevas construcciones o incluso con su expropiación. Es importante buscar vías que armonicen el progreso y desarrollo social y económico con la preservación de nuestro patrimonio histórico.

La arqueología subacuática, por su parte, se encarga del estudio de los pecios conservados en el mar, utiliza unos métodos de trabajo similares a los que se emplean en tierra firme, aunque, lógicamente, con las adaptaciones necesarias al medio marino.

PARA SABER MÁS

Métodos de trabajo de la arqueología

La arqueología, tal como hoy la conocemos, es una disciplina relativamente reciente. No será hasta finales del siglo XIX y principios del siglo XX cuando comience a dejar atrás las rudimentarias técnicas empleadas hasta entonces y a utilizar una nueva metodología de trabajo basada en novedosos sistemas y dotada de un enfoque científico.

Tiene un marcado carácter multidisciplinar, ya que para su desarrollo necesita del apoyo de otras ciencias, como la geología, la física, la química, la economía, la geografía, la historia, etc., que le van a aportar aquellas técnicas y elementos de trabajo de los que la arqueología carece, además de contar también con la ayuda de otras disciplinas auxiliares, como son la numismática, la epigrafía, etc.

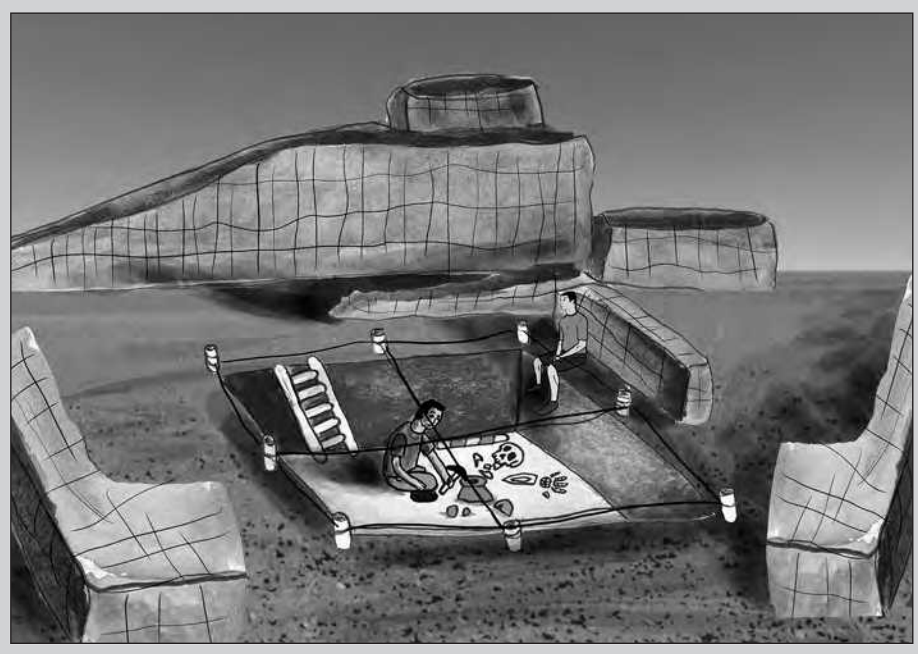
Para extraer información de los restos históricos conservados emplea diferentes métodos de trabajo.

El más importante y utilizado de todos es la excavación, aunque no siempre es el más adecuado ni debe utilizarse de forma sistemática. Se la ha comparado con un libro de lectura única, puesto que su uso implica la destrucción del yacimiento arqueológico que se excava, por lo que es necesario ser muy meticuloso en la toma de datos para que no se pierda ninguno puesto que no se podrán volver a recuperar.

La excavación consiste, básicamente, en la extracción de tierra del suelo para buscar vestigios materiales de nuestro pasado. A la hora de llevarla a cabo se puede hacer de forma vertical, profundizando en los estratos, cuando lo que queremos conocer son los períodos de ocupación de un lugar a lo largo de la historia, o de modo horizontal, centrándonos en un solo estrato, para saber en un mismo período de tiempo los diversos usos que se le han dado a distintos espacios de un yacimiento.

Otros métodos empleados para la datación de los vestigios históricos son:

- El potasio-argón, con el que se pueden llevar a cabo las dataciones más antiguas, llegando a varios millones de años. Se basa en la desintegración del potasio en argón a un ritmo fijo que está presente en las rocas volcánicas.
- El carbono-14, que es un isótopo radiactivo presente en los seres vivos, que, al fallecer, pierden la mitad cada 5.730 años. Las dataciones con este método solo pueden alcanzar menos de cincuenta mil años de antigüedad.
- La termoluminiscencia se utiliza para datar rocas volcánicas, sedimentos marinos o fluviales o elementos que hayan estado en contacto con el fuego, midiendo las alteraciones que se producen en las estructuras cristalinas de los minerales.



FUENTE: I. Bonilla Fernández.

Figura 7.1.—Recreación de una excavación arqueológica.

— La dendrocronología consiste en la lectura de los anillos de los árboles para conocer su edad. Su estudio nos puede aportar no solo información temporal, sino también climatológica, ya que, según el grosor de los anillos, sabremos si hubo años de sequía. Comparando anillos de árboles jóvenes con otros más viejos se pueden establecer cadenas cronológicas tomando como referencia las coincidencias entre unos y otros. Los árboles más antiguos se han datado en Estados Unidos y tienen más de dos mil años de antigüedad.

4. EL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO COMO FUENTE PARA EL CONOCIMIENTO SOCIAL Y CULTURAL

Cuando hablamos de fuentes históricas, nos referimos a: «los restos materiales, incluidos los documentales, que se han conservado a lo largo del tiempo, así como a los elementos inmateriales que se han trasmitido de generación en generación y que nos sirven para conocer e interpretar el pasado extrayendo lo esencial de cada momento histórico» (Galindo y Bonilla, 2016: 130).

Los elementos que integran el patrimonio cultural arqueológico constituyen una fuente de conocimiento de primera magnitud para acercarse a los hechos históricos, ya que se trata de vestigios que nos aportan información directa sobre el período al que pertenecen y, por tanto, se en-

globan dentro de lo que denominamos fuentes primarias.

Gracias a ellos podemos conocer los diferentes aspectos de la vida cotidiana de nuestros antepasados. Solo tenemos que interrogarlos, interpretarlos y encontrar la respuesta adecuada utilizando la metodología arqueológica apropiada.

Los restos arqueológicos que forman parte de ese patrimonio cultural pueden ser estudiados desde diferentes puntos de vista, ya que contienen información multidisciplinar relativa a campos tan diversos como son la historia, el arte, la economía, la biología, la política o la religión, por mencionar algunos de los aspectos más importantes. Pero sobre todo los vestigios dejados por las civilizaciones anteriores, que nos precedieron, son una interesante forma de conocer nuestro pasado, ya que constituyen una fuente primaria de conocimiento que nos aportará información temporal y espacial de un momento y de un lugar concretos, dado que han estado en contacto directo con las personas que los elaboraron, por lo que las características que los definen responden al gusto de una época y se integran en un entorno determinado. Cualquier objeto elaborado por un ser humano está sujeto a la influencia de las variables de espacio y tiempo.

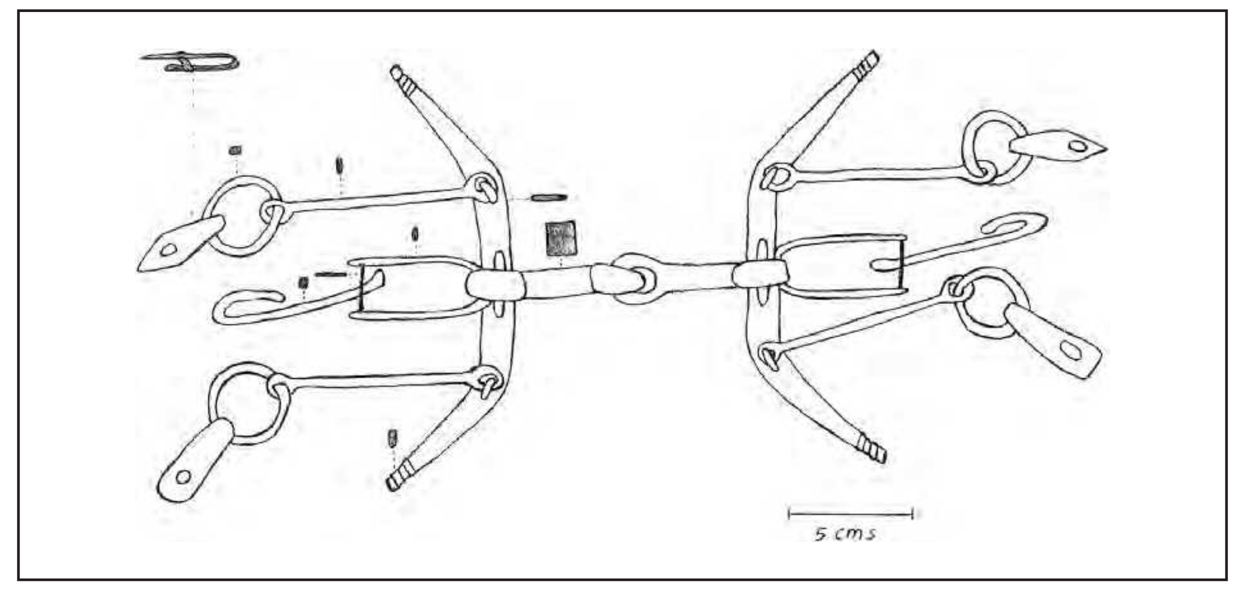
Su estudio nos aporta innumerables datos y nos puede ayudar a encontrar las claves para conocer la evolución histórica de una sociedad a lo largo de los años, facilitándonos los datos necesarios para poder encuadrar los materiales arqueológicos en un contexto histórico y territorial.

El patrimonio arqueológico, como fuente primaria, es un elemento fundamental y directo que pone en conexión el presente con el pasado, por lo que puede y debe ser utilizado como recurso didáctico para la enseñanza de la historia en la Educación Primaria y la Educación Secundaria.

De igual forma, la escritura, desde el momento histórico en que hace su aparición, constituye un elemento de conocimiento importante y una fuente de estudio fundamental para acercarnos a los hechos acaecidos, variando su grado de fiabilidad, aunque esto siempre es relativo, según su carácter primario o secundario, por haber sido escrita en el momento histórico al que hace referencia o con posterioridad. Los soportes en los que la encontramos son muy variados, y su grado de conservación también difiere de forma notable de unos a otros: piedra, madera, cera, papiro, papel, cerámica, etc.

Son muchos los interrogantes que pueden surgir al estudiar los vestigios integrantes del patrimonio cultural arqueológico y que con su respuesta ayudaremos a obtener una visión más clara de la vida del ser humano en el período histórico al que se adscribe el objeto que estamos analizando, ya que se trata, como hemos indicado, de una fuente primaria de conocimiento que nos va a facilitar mucha información. Entre las preguntas más habituales que se pueden plantear, señalamos las siguientes:

— ¿Qué es? Mediante la respuesta a esta pregunta sabremos de qué tipo de objeto se trata: un percutor, un bifaz...
— ¿Para qué sirve? Conoceremos su función, para que se utilizó y el uso que se le dio.
— ¿De qué material está fabricado? Nos mostrará la preferencia en la elección de unos u otros materiales. Al mismo tiempo nos ayudará a saber sí su procedencia era autóctona o de otro lugar, y si, dependiendo del objeto, utilizaban un material concreto u otro.
— ¿Qué proceso se lleva a cabo para su elaboración? No todos los objetos se fabricaban igual, cada uno tenía un proceso específico que intentaremos desvelar.
— ¿Cuándo se hizo y cómo lo sabemos? El estudio de cada objeto nos debe permitir conocer el momento histórico en el que se fabricó y, al mismo tiempo, servirá para que los alumnos se pregunten cómo se



FUENTE: A. L. Bonilla Martos y L. Lucena Rodríguez.

Figura 7.2.—Dibujo de bocado de caballo ibérico elaborado en hierro. Las Palomas. Casillas de Martos (Jaén).

puede saber después de tanto tiempo cuándo se hizo. Se les podrá enseñar los distintos sistemas de datación que existen actualmente y la fiabilidad de cada uno de ellos.

— ¿Quién lo fabricó? La presencia de un objeto con señales de uso, les llevará a preguntarse sobre quién le dio esa forma. Querrán saber si fue una persona y qué aspecto tendría la que ideó el instrumento tal como lo encontramos en la actualidad.

— ¿Cómo cambió su vida? Reflexionarán sobre algunas cosas que aparentemente son muy sencillas para nosotros; en cambio, fueron un gran inventó para nuestros antepasados que mejoró y cambió notablemente su vida. A veces, la suerte los llevó hasta ellos, otras la constante observación de todo lo que tenían a su alrededor fue el detonante para alcanzar algo importante, y en otros casos la constancia, ensayo y error, experimentando una y otra vez, probando hasta conseguir un nuevo hito fundamental para la evolución de la humanidad.

— ¿Quién lo utilizó? Tomarán conciencia de que perteneció a alguien, a un ser humano, que lo sostuvo entre sus manos, y para el que quizá alcanzó gran importancia. Es interesante hacerles pensar sobre estas cuestiones, si solo lo usaron los hombres, o las mujeres, o tal vez ambos. A través de estas preguntas se podrá analizar cómo se ha estructurado la sociedad a lo largo de la historia y de qué forma se han marcado las funciones y los roles de cada uno de sus miembros.

— ¿Cómo se usaba? Aprenderán a analizar el objeto y las características que lo diferencian de otros. Se les enseñará a interpretar las señales de uso y las marcas que hallen en él, que nos darán unas pautas

para intentar averiguar de qué modo se utilizaba.

— ¿Durante cuánto tiempo se utilizó? Actualmente, ¿se sigue empleando? ¿Existen en la actualidad objetos similares con las mismas funciones? ¿Qué instrumento lo sustituyó? Algunos objetos e instrumentos se han seguido usando a lo largo del tiempo, durante siglos, por lo que podrán indagar sobre su vigencia, comparar objetos de épocas pasadas con otros actuales para ver sus semejanzas y diferencias, y si el uso al que están destinados fue el mismo para el que se emplearon en otros tiempos.

La visita a un museo arqueológico y a un museo de artes y costumbres populares puede contribuir a ver las semejanzas entre los útiles que se emplearon en otros tiempos y los que se han venido utilizando hasta casi prácticamente nuestros días.

— ¿Qué extensión territorial tuvo? Se debe hacer un análisis espacial para ver en qué lugares hubo objetos similares.

Si podemos responder a todas, o a algunas, de estas cuestiones, nuestros alumnos tendrán una visión más cercana del pasado, del proceso que se ha seguido para tener un conocimiento más completo sobre la forma en que la sociedad ha evolucionado.

La aparición de algunos objetos supuso un salto cualitativo y cuantitativo en la evolución humana a lo largo de la historia. Su estudio y conocimiento nos darán unas pautas sobre el modo en que afectó a la forma de vida y las transformaciones económicas y sociales que se produjeron como consecuencia de su uso. El aprendizaje de la contextualización es necesario para acercarse el estudio de la historia. Nos servirá para ver los progresos que se han alcanzado y, al mismo tiempo, para analizar los aspectos negativos de la sociedad, el estancamiento y el retroceso en algunos campos y los avances en otros.

SABÍAS QUE...

La historia de la arqueología está llena de episodios emocionantes y fantásticos como los que aquí recogemos:

1799. La piedra Rosetta

Durante las campañas de Napoleón en Egipto, un soldado de las tropas francesas encontró una piedra que contenía un texto grabado en tres lenguas distintas. Gracias a los trabajos realizados por Champolión en 1822, los jeroglíficos pudieron ser descifrados.

1871-1882. Troya

H. Schliemann descubrió, siguiendo los textos contenidos en la Iliada y la Odisea, la ciudad de Troya, en la actual Turquía.

1900. Palacio del rey Minos

Arthur Evans localizó y restauró una parte del palacio del rey Minos, en Creta.

1922. Tumba de Tutankhamon

El descubrimiento y excavación de la tumba de Tutankhamon por Howard Carter marca un momento fundamental en la historia de la arqueología.

1946. Rollos del mar Muerto

Unos pastores hallan en unas cuevas en Qumrán los denominados rollos del Mar Muerto, que contienen textos relacionados con las sagradas escrituras.

1956. Vasa

El impresionante barco sueco Vasa se hundió el mismo día de su botadura en el siglo XVII, permaneciendo sumergido hasta que fue localizado y reflotado por Andrés Franzén. En la actualidad puede ser visitado en el museo monográfico que lleva su nombre en Estocolmo.

1974. Soldados de Xian

El mausoleo del primer emperador, Qin Shi Huang, salió a la luz en Xian (China) durante unas obras en 1974, conteniendo más de 5.000

guerreros a tamaño real realizados en terracota que protegían la tumba.

1974. Lucy
El paleontólogo Donald Johanson halló los restos fósiles de un homínido de la especie *australopitecus afarensis* en la zona de Afar, en Etiopía, al que bautizó con el nombre de Lucy.

1978. Huellas fosilizadas
En Laetoli (Tanzania), Mary Leakey descubrió las huellas fosilizadas de un homínido con más de 3,5 millones de años de antigüedad.

1987. Señor de Sipán
Junto al poblado de Sipán (Perú), el arqueólogo Walter Alva desenterró la tumba de un gobernante mochica del siglo III que contenía un ajuar compuesto de más de 600 objetos de plata, oro y turquesas.

1991. Ötzi
Dos alpinistas alemanes descubrieron, en la frontera entre los Alpes austriacos e italianos, la momia natural más antigua de Europa, bautizada como Ötzi, o el hombre de hielo, de cuyo estudio se ha extraído una gran cantidad de información.

5. EL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO EN EL CURRÍCULO

Tal como se recoge en el artículo 2 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, este consiste en: *la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas educativas.*

Entre los diversos elementos que forman parte del mismo encontramos competencias clave, objetivos, contenidos, estándares de aprendizaje y criterios de evaluación, que nos ayudarán a llevar a cabo de forma efectiva la labor de enseñanza-aprendizaje.

El desarrollo del currículo en Educación Primaria nos será de gran utilidad como guía para orientar la práctica pedagógica.

Los elementos que lo componen pueden agruparse en torno a cuatro preguntas, que nos darán las pautas sobre el modelo educativo a seguir:

- ¿Qué enseñar? La respuesta a esta pregunta proporciona información sobre los objetivos y los contenidos de la enseñanza.
- ¿Cómo enseñar? Es necesario decidir también la manera de ordenar y secuenciar estos objetivos y su contenido estableciendo una metodología de enseñanza adecuada.
- ¿Cuándo enseñar? Se refiere a la necesidad de llevar a cabo una planificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje que nos permita alcanzar los objetivos marcados.
- ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? Por último, es imprescindible realizar una evaluación que permita juzgar si se han alcanzado los objetivos deseados.

Vamos a ver a continuación cómo contribuye el estudio del patrimonio y la arqueología al desarrollo de algunos de los elementos que componen el currículo.

5.1. Objetivos

Los objetivos, tal como se establece a nivel normativo, son: *los referentes relativos a los logros que el alumno debe alcanzar al finalizar el proceso educativo como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje intencionalmente planificadas a tal fin.*

Utilizando como base los objetivos recogidos en la normativa que regula la Educación Primaria del área de Ciencias Sociales, podemos establecer una serie de objetivos relacionados con el patrimonio arqueológico e histórico que nos servirán para desarrollar el currículo en Educación Primaria:



FUENTE: I. Bonilla Fernández.

Figura 7.3.—Imagen de la vida cotidiana en un poblado de la Edad del Hierro.

- Indagar sobre cómo vivían en el pasado, en qué lugares y por qué.
- Analizar el lugar de hábitat a lo largo del tiempo y su evolución.
- Estudiar la estructura social: igualitaria o jerarquizada.
- Profundizar en los sistemas de producción y trabajo.
- Investigar sobre las relaciones pacíficas o bélicas que mantenían con otros pueblos.
- Conocer los recursos económicos: autoconsumo, excedentes, intercambio...
- Estudiar las creencias religiosas y éticas y el panteón de dioses.
- Conocer la estructura urbana, el tipo de vivienda y el material usado.
- Admirar las obras de ingeniería.
- Acercarnos a la vida diaria a través de la alimentación y la indumentaria.

El patrimonio arqueológico favorece el análisis y la comprensión de los restos materiales que se han conservado procedentes de la actividad de nuestros antepasados a lo largo de todos los tiempos.

A través de la valiosa información que nos aportan, podemos introducirnos en las distintas etapas históricas y conocer los modos de vida, las creencias e incluso, en ocasiones, sus sentimientos gracias a inscripciones funerarias, conmemorativas o los dibujos que nos legaron.

El principal método utilizado, pero no el único, es el de la excavación arqueológica, mediante la extracción de las diversas capas de tierra, que van dejando aflorar los estratos, con la información que contienen en su interior, de modo que a medida que se profundiza en ellas, nos vamos acercando a períodos cada vez más lejanos y antiguos de nuestra historia, salvo que la tierra haya sido removida con anterioridad o se haya produ-

cido algún fenómeno geológico (plegamiento, falla, terremoto, etc.) o de otro tipo, que haya invertido el orden natural de los mismos.

5.2. Contenidos

Centrándonos en los contenidos, aparecen encuadrados en los diferentes bloques de cada una de las áreas de conocimiento. En la de Ciencias Sociales destacamos el de *Las huellas de tiempo,* que englobaría el estudio de la construcción histórica, social y cultural de nuestra tierra a través de elementos históricos y arqueológicos, que puede ser abordada en la Educación Primaria desde una perspectiva holística.

Para el desarrollo de este bloque temático podemos establecer la resolución a diversos problemas teniendo en cuenta los tres ciclos educativos de la Educación Primaria:

- En el primer ciclo podemos partir de una serie de preguntas que nos ayuden a establecer el nivel de conocimientos de los alumnos: ¿Qué elementos patrimoniales de nuestra ciudad consideramos importantes y por qué? ¿Conocemos algunos restos arqueológicos?
- En el segundo ciclo se pueden plantear cuestiones como: ¿Desde cuándo existen los monumentos de nuestra ciudad y cómo surgieron? ¿Cómo podemos contribuir a la conservación de los monumentos y restos arqueológicos de nuestra ciudad?
- En cuanto al tercer ciclo, se pueden abordar problemas más complejos como: ¿Por qué algunos bienes son considerados como parte de nuestro patrimonio y otros no? ¿Cómo se puede hacer compatible nuestro disfrute con la conservación del patrimonio monumental y arqueológico?

Dentro del currículo de Primaria y Secundaria no se incluye la arqueología como materia de estudio de forma específica, dado su carácter instrumental para el acercamiento a otras áreas como la de «Ciencias Sociales»; sin embargo, es muy habitual en la programación de aula la inclusión de la visita a museos y yacimientos arqueológicos por su enorme valor educativo y didáctico, como elemento motivador e integrador con el entorno social e histórico, que despierta el interés y la atención de los alumnos.

Entre los diversos recursos curriculares con los que podemos contar al llevar a cabo la programación de aula, deben figurar, por su importancia intrínseca y extrínseca, elementos patrimoniales y arqueológicos que harán que la historia sea algo tangible para los alumnos. A través de la visita a un museo o yacimiento arqueológico los alumnos podrán acercarse, y conocer directamente, sin intermediarios, los restos del pasado histórico que les rodea. Las visitas a los yacimientos arqueológicos, al igual que a los museos, nos ayudarán para dar respuesta a las preguntas de cuándo, cómo y por qué, que se recogen dentro del currículo.

Al mismo tiempo podremos trabajar con los alumnos desarrollando una serie de contenidos adecuados a cada uno de los momentos con los que nos vamos a encontrar durante estas visitas:

- Antes de la visita, por ejemplo, visionando un vídeo del lugar al que vamos a ir.
- Durante la misma, tomando nota de lo que el guía nos vaya explicando del yacimiento o del museo y de aquellos aspectos que más les hayan llamado la atención.
- Al finalizarla, realizando una redacción o una puesta en común de lo aprendido.

Les resultará fácil tomar conciencia de su carácter pedagógico y educativo como fuente primaria. Les dará una visión más cercana de los hechos históricos, como algo real que pueden ver y tocar, que no es fruto de la imaginación, puesto que existe en el tiempo y en el espacio. Constituirá un condicionante motivador a través del que

podrán comprender mejor la evolución histórica en su entorno (Santacana y Prats, 2011: 39-40). Sin duda, estudiar la historia a través de los restos arqueológicos que se han conservado supone un importante aliciente para el alumno, ya que puede ver que esta no es algo abstracto que solo está en los libros, sino que tiene una entidad material pues podemos encontrar vestigios de cada período histórico a nuestro alrededor.

5.3. Metodología y recursos de trabajo

Un excelente medio para utilizar el patrimonio arqueológico como recurso didáctico es el trabajo de campo, en el que se empleará una metodología activa, motivadora y participativa que además favorecerá el trabajo, tanto individual como cooperativo.

Para desarrollar de forma adecuada esta metodología de trabajo podemos utilizar una serie de recursos didácticos, entre los que destacamos:

- Empleo de planimetría, cartografía y cartas arqueológicas para la localización de yacimientos y búsqueda de antiguas redes viarias.
- Estudio de las zonas posibles de ocupación, como cuevas, elevaciones, pequeñas lomas, riberas de ríos y arroyos, atendiendo a las preferencias de cada etapa histórica.
- Recopilación de cuentos y leyendas antiguos.
- Sondeo entre la gente de la localidad sobre hallazgos esporádicos de objetos arqueológicos.
- Proyección de documentales sobre diferentes períodos históricos.
- Realización de dibujos y fotografías de objetos y yacimientos arqueológicos.
- Dibujo y construcción de maquetas.
- Visitas a museos y yacimientos arqueológicos.
- Búsqueda de bibliografía sobre aspectos relacionados con el campo de la arqueología.
- Fabricación de objetos antiguos imitando las técnicas empleadas en la antigüedad.
- Elaboración de ejes, cuadros y frisos cronológicos.
- Realización de una agenda escolar en la que se recojan diversos objetos arqueológicos encontrados en la comarca con una breve referencia a sus principales características históricas, técnicas, etc.
- Creación de juegos de mesa, con preguntas y respuestas sobre cuestiones históricas y arqueológicas.
- Utilización de Internet para buscar información sobre monumentos, yacimientos, museos, etc. Su uso constituye hoy en día una herramienta fundamental para el aprendizaje del alumnado, ya que a la rapidez en la búsqueda se suma la posibilidad de conocer todos estos elementos, que pueden estar a muchos kilómetros de distancia, sin movernos del aula.

5.4. Competencias

Las competencias clave en Educación Primaria vienen recogidas en el Anexo I del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que establece el currículo básico de la Educación Primaria, y en el artículo 6 del Real Decreto 97/2015, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Se pueden definir como *las capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.*

El patrimonio arqueológico puede contribuir al desarrollo de algunas de las competencias incluidas en el currículo de la Educación Primaria, como podemos ver en la siguiente tabla:

Competencia en comunicación lingüística, referida a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita.	Los restos arqueológicos encontrados pueden contribuir al desarrollo de esta competencia mediante el enriquecimiento del vocabulario, la adquisición de tecnicismos necesarios para el estudio de la historia y la comprensión del patrimonio arqueológico. Se pueden trabajar los textos expositivos, tanto escritos como orales, los descriptivos, a través de los objetos y lugares, y los narrativos, inventando historias cuyo marco temporal sea la prehistoria y en especial el yacimiento arqueológico. Es interesante realizar un estudio de las inscripciones ibéricas y latinas que se han conservado. También llevar a cabo un acercamiento comparativo a la simbología del alfabeto ibérico, que podrá ser de utilidad para ver la diferencia entre las letras que componen unos alfabetos y otros. Observar la grafía latina por parte de los alumnos para ver la procedencia y la raíz de muchas de las palabras que utilizamos en la actualidad que tienen su origen en el latín.
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, que es la habilidad para utilizar números y operaciones básicas.	Uso de mapas a escala, situando los yacimientos arqueológicos, empleando simbología según la etapa histórica a la que pertenecen, en el punto en el que deberían encontrarse situados sobre el terreno, estudiando las distancias entre los mismos y la altitud a la que se encuentran enclavados. Estudio y aprendizaje de los números romanos viendo algunos ejemplos de cómo se utilizaban en la vida cotidiana: cipos funerarios, numeración de las legiones, miliarios en las calzadas o edad de los difuntos a través de los epitafios recogidos en las inscripciones funerarias, para lo que se podrán emplear tablas de datos.
Competencia digital, a través de la búsqueda, obtención y procesamiento de información transformándola en conocimiento.	Uso de las nuevas tecnologías para procesar datos y realizar mapas y cartas arqueológicas. Empleo de programas de ortofotografía digital, planos topográficos, etc. Procesadores de textos para guardar información, presentaciones de *Power Point* para la realización de trabajos de clase, etc.
Aprender a aprender, conoceremos las técnicas de trabajo propias de la disciplina arqueológica.	La visita a un arqueódromo o yacimiento arqueológico servirá para conocer la metodología de trabajo o las diferentes fases de una excavación arqueológica.
Competencias sociales y cívicas, para comprender la sociedad, el comportamiento humano y la realidad social del mundo en que se vive.	Nos servirán para ver la evolución social a lo largo del tiempo y poder compararla con la actual. Conocer cómo ha cambiado la forma de vida y el modo en que las personas interactuamos y nos relacionamos las unas con las otras. La organización social, la forma de gobierno, las instituciones, las clases sociales, la existencia de derechos y obligaciones, el sistema tributario, etcétera, y la evolución que todo ello ha sufrido.
Conciencia y expresiones culturales, que supone, apreciar, comprender y valorar diferentes manifestaciones culturales y artísticas, considerándolas como parte del patrimonio cultural de los pueblos.	A través de ella, podemos conocer y apreciar todo el patrimonio cultural que nos legaron los pueblos que nos precedieron en el tiempo. Aprender a disfrutar con los vestigios históricos que se han conservado. Conocer el arte en las diferentes épocas y su significación. Comparar las similitudes y diferencias entre unos y otros estilos. Comprender la necesidad de conservar el patrimonio para que puedan disfrutarlo las generaciones venideras.

6. EL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA ESCUELA

6.1. Visitas a museos y yacimientos arqueológicos

Uno de los aspectos fundamentales de los vestigios dejados por nuestros antepasados es el interés que despiertan entre los jóvenes de diferentes edades, lo que hace que tengan una importante relevancia a nivel didáctico para conocer y comprender los fenómenos sociales, culturales, artísticos e históricos que han tenido lugar en un espacio y tiempo determinados.

Su uso didáctico en la escuela por el profesorado, como material de enseñanza y aprendizaje utilizado para trabajar con los alumnos, servirá para llamarles la atención y despertarles un mayor interés y fascinación por conocer el pasado (Santacana y Prats, 2011: 13-14), ya que, a diferencia de cualquier texto, no es algo abstracto e intangible, sino que se puede tocar y mirar.

El profesorado puede utilizar el importante patrimonio arqueológico que se conserva en nuestro país, que está a su alcance para hacer llegar a los alumnos una fuente de conocimiento de primer orden por su valor testifical de los hechos acaecidos, incidiendo en la obligación que todos tenemos de proteger y conservar los bienes que lo integran, ya que representan objetos únicos e insustituibles para conocer el pasado.

En algunos casos, y siempre que sea posible, por estar acondicionados o por su facilidad de acceso, se debe realizar una visita con los alumnos a los yacimientos arqueológicos, ya que representa una toma de contacto directa con el pasado. Cuando esto no resulte posible, se podrán utilizar métodos alternativos para poner a su disposición los conocimientos necesarios sobre el bien patrimonial mediante proyecciones en clase o a través de documentación gráfica y escrita.

Entre las principales causas que pueden desaconsejar la visita con los alumnos a un yacimiento arqueológico, tal como se recogen en los cuadernillos editados por el Gabinete de Bellas Artes, encontramos las siguientes:

1. La fragilidad de las estructuras conservadas que hace necesario limitar el acceso a algunos yacimientos, ya que debe prevalecer su integridad sobre otras causas de diversa índole.
2. La ausencia de restos significativos, bien porque no se hayan conservado, estén enterrados o por cualquier otro motivo, que pueden hacer que la visita no resulte interesante.
3. La mayor parte de los restos se hallan en zonas de difícil acceso, por la falta de infraestructuras viales o por su localización en determinados puntos geográficos como cerros, atalayas o montes escarpados que hacen impracticable la visita.

En todos estos casos, como ya hemos indicado, podemos recurrir a otros medios, informáticos y técnicos, para ponerlos al alcance del alumnado.

Vivimos en un país privilegiado, con un patrimonio histórico de los más extensos del mundo, que cada día está un poco más cerca de todos nosotros gracias a la difusión y puesta en valor de muchos recursos arqueológicos y patrimoniales que han supuesto un gran esfuerzo técnico y económico en los últimos años por parte de las administraciones públicas.

España acoge uno de los conjuntos monumentales más extensos de todo el mundo. El patrimonio histórico español goza de una singularidad y una riqueza excepcional, no en vano somos uno de los países con más bienes inmuebles declarados como patrimonio Mundial de la Humanidad por la UNESCO, con 45 inscritos en 2015, ocupando la tercera posición tras Italia, con 51 inscritos, y China, con 50.

Por ello, hemos de situar al alumnado en el camino adecuado que enlaza el presente con el pasado a través del acercamiento a los elementos históricos que se han conservado, haciéndole partícipe de su conocimiento y disfrute. No olvidemos que se ama y se protege aquello que se conoce.

Los museos y los yacimientos arqueológicos constituyen el punto de partida de esa ruta, en la que vamos a descubrir parte del origen del mundo que nos rodea; allí están las respuestas a algunas de las preguntas que a menudo pululan por la mente de los niños.

Tan solo debemos saber cómo hacerles llegar esos conocimientos. Sin duda, la historia es algo apasionante, con la que a diario nos encontramos, no es algo abstracto sino que está viva y es tangible y se puede tocar gracias a los restos arqueológicos que se han conservado. Al profesorado interesado en su estudio no le será difícil entusiasmar a los alumnos con su enseñanza, haciéndoles partícipes de la reconstrucción mental de lugares que ahora tal vez solo sean ruinas pero que en otro tiempo tuvieron entidad propia en torno a la que se desarrolló la vida de personas como nosotros, o la recreación de los hechos que allí acaecieron.

Se pueden utilizar las distintas parcelas de la vida de nuestros antepasados, tal como hemos visto en las páginas precedentes de este trabajo, para extraer información sobre sus costumbres, modo de vida, sociedad, creencias, etc., que nos servirán como recurso didáctico para trabajar con los alumnos y que conozcan detalladamente cada una de las etapas y de los elementos que las caracterizaron. Los restos arqueológicos constituyen una crónica de las ambiciones y de los anhelos del ser humano.

Entre los campos temáticos en los que podemos incidir para acercarnos a ese pasado tenemos la arquitectura, la ingeniería, la cerámica, la pintura, la escultura, la escritura, la religión, el instrumental de trabajo, el armamento, la cartografía, la economía, la alimentación, la indumentaria, el ocio, etc. A través de ellos podemos conocer la evolución que la sociedad y los modos de vida del ser humano han experimentado a lo largo de la historia.

El contacto directo con los restos del pasado, ya sea a través de la contemplación de los objetos expuestos en las vitrinas de un museo o directamente mediante la visita a un yacimiento arqueológico, es una oportunidad única para que los alumnos conozcan el patrimonio arqueológico sin intermediarios. Es la mejor forma de obtener información objetiva, directa y veraz sobre la forma, el tamaño, etc., de cualquier elemento arqueológico.

A pesar del indudable carácter didáctico de estas visitas y de las ventajas que suponen, se plantean algunos problemas. En el caso de los objetos expuestos en los museos, aparecen descontextualizados del entorno de la época a la que pertenecen, por lo que no están integrados en su medio originario. Por su parte, los yacimientos arqueológicos suelen presentarse de forma fragmentaria, faltando partes de los mismos. Además, tanto unos como otros, no siempre tienen correspondencia con objetos que actualmente sigan utilizándose, por lo que resulta necesario llevar a cabo una labor de interpretación que enseñe y acerque las características funcionales y temporales de cada uno de ellos a los alumnos.

La visión de estos espacios expositivos hace que numerosas preguntas se amontonen en la mente de nuestros alumnos, como ya hemos visto, a las que deberemos dar cumplida respuesta. ¿Quiénes los hicieron? ¿A quién pertenecían? ¿Cómo las construyeron o fabricaron? ¿Para qué servían? ¿De qué material están hechas?...

Aún hoy es frecuente ver muchos museos en los que se acumula una ingente cantidad de piezas arqueológicas en las vitrinas y yacimientos arqueológicos en los que aparecen muros o habitáculos de piedra tal como quedaron tras la excavación. Para hacerlo atractivo a las visitas es necesario darle un carácter más didáctico; para ello, tanto los yacimientos arqueológicos

como los museos están cambiando su formato expositivo y de visita con numerosos elementos interactivos que los hacen más dinámicos e interesantes.

En cualquier caso, la visita a estos lugares es el mejor modo de acercarnos al pasado y el color; la textura son elementos esenciales para conocer un objeto o una construcción que solo es posible apreciarlo en la realidad.

Cuando no resulta fácil la visita a un yacimiento arqueológico, o que los alumnos puedan trabajar en el directamente, además de la posibilidad de ver algún documental, una experiencia que se está usando en la actualidad, con resultados positivos, es la construcción de arqueódromos, en los que los alumnos pueden experimentar las técnicas y métodos de trabajo de los arqueólogos.

6.2. El patrimonio arqueológico y el cine

Desde hace ya más de un siglo, el llamado séptimo arte se ha convertido en parte esencial de nuestras vidas; a través de la pequeña o de la gran pantalla, podemos visionar películas de todas las temáticas imaginables. Entre ellas, destacan las de contenido histórico, que nos han dejado grandes producciones como *En busca del fuego, Cleopatra, La historia más grande jamás contada, 1492, la conquista del paraíso*, etc., que nos han acercado, con mayor o menor rigor histórico, a diferentes etapas de nuestro pasado y cuya función pedagógica es innegable.

Menos habituales han sido las películas de corte arqueológico en que la temática se ha utilizado más como recurso que como argumento y en las que el aporte y el rigor científicos han sido escasos o más bien nulos. Pero, a pesar de ello, y de las críticas que la comunidad científica ha hecho al respecto, hemos de reconocer que su función no es la de transmitir lecciones de historia o arqueología, sino fundamentalmente la de entretener y hacer soñar al público, y ello lo han conseguido con holgura; además, han abierto una puerta para que la gente se interese por la arqueología, lo que es de agradecer. Hacer discernir y aclarar a las personas la verdadera sistemática de trabajo de la arqueología es función de los profesionales de este campo y no de los actores y directores de cine; por tanto, serán los que deban encargarse de ello.

Entre los filmes más conocidos que giran en torno a la aventura arqueológica tenemos la saga de Indiana Jones: *En busca del arca perdida, El templo maldito, La última cruzada* y *El reino de la calavera de cristal.* En todas ellas, el profesor y doctor Jones es el encargado de recorrer el mundo a la búsqueda de aventuras en las que algún objeto arqueológico, siempre con propiedades mágicas, es la base fundamental del argumento sobre el que gira su trama. En el campo de la animación, *Tadeo Jones,* emulando las aventuras del anterior, es una de las más conocidas. La película *Tomb Raider,* con el personaje de la arqueóloga Lara Croft, encarnado por la actriz Angelina Jolie, una arqueóloga que hace de todo menos excavar. *El cuerpo,* con Antonio Banderas, donde las intrigas políticas y religiosas van a constituir la parte esencial de la película ante la aparición en una excavación de los restos de un cuerpo que pudiera ser el de Jesús de Nazaret.

Todas estas películas alejan y distorsionan la realidad de lo que es el campo de la arqueología, sin que aparezcan unos métodos científicos de trabajo en la mayor parte de los casos y sin que se tenga un respeto por los objetos arqueológicos que aparecen, creando cierta confusión entre los espectadores sobre estos ámbitos. Sin embargo, y a pesar de ello, su fin es el entretenimiento y no la enseñanza histórica, como ya se ha señalado anteriormente, para eso ya están los documentales y los profesionales. Además, es necesario reconocer que gracias a ellas, a muchas personas les ha provocado una inquietud por conocer más sobre la arqueología y les ha hecho

interesarse por todo lo relacionado con esta disciplina.

7. LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL PARA LA CONSERVACIÓN DEL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO

Tal como vimos en el tema sobre el marco legal que regula el patrimonio histórico y cultural, uno de los principales problemas a los que nos enfrentamos en la actualidad es el de la destrucción y el expolio del patrimonio arqueológico. A pesar de estar protegido por numerosas normativas autonómicas, estatales e internacionales, no se consigue erradicar esta lacra social.

A lo largo de la historia han sido muchos los objetos y elementos arqueológicos que han desaparecido por diversas causas. Los principales motivos por los que se produce la pérdida o expolio de estos elementos han sido por guerras, intereses económicos, especulación urbanística, ignorancia, coleccionismo, roturación de tierras, fanatismo religioso, etc.

Las primeras excavaciones que se llevan a cabo no utilizan un método científico por lo que muchas piezas y construcciones desaparecen, ya que en la mayor parte de los casos interesa extraer los objetos por su valor intrínseco y no histórico, sin importar el daño que se haga a estructuras o materiales sin aparente valor económico.

Durante el siglo XIX y parte del XX, el expolio de yacimientos arqueológicos va a constituir una verdadera obsesión, auspiciada y alentada por instituciones estatales y sociedades científicas de algunos países occidentales, en especial Inglaterra, Francia y Alemania, que se van a lanzar a una carrera frenética para adquirir piezas arqueológicas en diferentes países de su entorno, fundamentalmente Egipto, Nubia, Grecia, Turquía, Irán, etc., con las que rellenar las salas de los museos. No hay nada más que pasear por algunos de ellos para darse cuenta de la magnitud del expolio.

Las autoridades griegas llevan años reclamando al Estado Inglés la devolución de los frisos del Partenón, sin que hasta el momento se haya conseguido nada, aunque parece que hay unos tímidos gestos para intentar solucionar el conflicto.

Conocemos muchos casos, por desgracia, de destrucción del patrimonio arqueológico en los últimos años. Recordamos las lamentables imágenes de la voladura de los budas gigantes en Afganistán por los talibanes, el saqueo de varios museos en los países árabes, la destrucción de la ciudad de Palmira y el cruel asesinato del arqueólogo conservador por parte de los terroristas del ISIS. Son ejemplos de la fragilidad y del peligro que corre un patrimonio que es único e irremplazable, y que todos estamos obligados a preservar.

Por primera vez, en 2016, el Tribunal de la Haya ha acusado, por crímenes de guerra contra el Patrimonio de la Humanidad, a un yihadista por la destrucción de una mezquita y varios mausoleos en Tombuctú, ciudad de Malí. Aunque hasta el momento se trata del primer juicio por delitos contra el patrimonio histórico y cultural a escala internacional, sin embargo, constituye un precedente importante para juzgar este tipo de acciones.

PARA SABER MÁS: EL CASO ODISSEY

Uno de los casos más conocidos de expolio del patrimonio histórico español subacuático es el del barco Nuestra Señora de las Mercedes, llevado a cabo por la empresa caza tesoros Odissey frente a las costas de Cádiz.

La fragata, cargada con varias toneladas de monedas de oro, plata y diversos objetos, fue hundida en 1804 por barcos de la marina inglesa, yendo a parar al fondo del mar, donde estuvo casi doscientos años, hasta que la empresa Odissey la localizó y expolió el pecio contraviniendo las leyes nacionales e internacionales.

El Estado Español interpuso una demanda en el Juzgado de Tampa (Florida), en Estados Unidos, fallando el juez a su favor al considerar que se trataba de un barco de guerra que navegaba bajo pabellón español, condenando a la empresa a devolver todo lo extraído.

Actualmente, el tesoro se encuentra recogido en el Museo Nacional de Arqueología Subacuática ARQUA, que tiene su sede en Cartagena. Una pequeña muestra se halla expuesta en las salas del museo, y el resto es objeto de estudio y limpieza para su conservación.



http://chart.apis.google.com/chart?cht=qr&chs=300x300&chl=https%3A//labrujulazul.wordpress.com/2012/02/11/el-caso-odyssey-el-museo-naval-y-los-archivos-de-la-armada/&chld=H|0

BIBLIOGRAFÍA

Bianchi Bandinelli, R. (1992). *Introducción a la arqueología.* Madrid: Akal.

Bonilla Martos, A. L. (2013). *Estudio y protección de los restos arqueológicos de la Sierra Sur de Jaén y su uso como recurso didáctico* (tesis doctoral, Universidad de Granada). Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=59092

Domingo, I., Burke, H. y Smith, C. (2007). *Manual de campo del arqueólogo.* Barcelona: Ariel.

Galindo, R. y Bonilla, A. L. (2016). Enseñar y aprender historia en educación primaria. En A. Liceras y G. Romero (coord.), *Didáctica de las ciencias sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 119-139). Madrid: Pirámide.

Prats, J., y Santacana, J. (2011). Los restos arqueológicos, los monumentos y los museos como fuentes del pasado. En J. Prats (coord.), *Geografía e historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 39-67). Barcelona: Graó.

Querol, M. A. (2010). *Manual de gestión del patrimonio cultural.* Madrid: Akal.

Ramos Fernández, R. (1987). *Arqueología. Métodos y técnicas.* Barcelona: Bellaterra.

Semenov, S. A. (1981). *Tecnología prehistórica.* Madrid: Akal.

8 El patrimonio musical y sus posibilidades didácticas

ANDRÉS PALMA VALENZUELA

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de la dificultad que ello entraña, este apartado pretende ofrecer un conjunto de reflexiones y propuestas relativas a la implicación didáctica existente entre las Ciencias Sociales, en adelante CCSS, y el patrimonio musical como área específica del patrimonio cultural. Con tal finalidad, y valoradas las posibilidades que ofrece dicha convergencia para la Educación Primaria, y también para Educación Infantil, se analizan algunas virtualidades contenidas en ciertos elementos del patrimonio musical con objeto de avanzar, en el marco de la Didáctica del Patrimonio y las CCSS, hacia la integración del currículo y la interdisciplinariedad a partir de la puesta en valor y recuperación del canto escolar como recurso didáctico.

LECTURA

No cabe duda de que el canto escolar, utilizado como recurso didáctico, despliega una eficacia indiscutible en el laborioso proceso de la educación y del aprendizaje. Sin admitir que existan recursos mágicos, tal como nos ha enseñado ya una dilatada experiencia en el mundo de la educación, sí estamos convencidos de que es posible hallar elementos que faciliten el proceso educativo, y, sin duda, el canto es uno de ellos, tal como ha quedado demostrado en la ya más que centenaria Institución del Ave-María, que llegó a contar ya en las primeras décadas del siglo XX con más de trescientos centros educativos esparcidos por toda la geografía española y aún fuera de ella. Miles de alumnos y alumnas aprendieron los rudimentos de la lengua, la geografía, las matemáticas, la religión o la educación física cantando [...], y ello constituye un valor que no puede ser olvidado en una etapa histórica caracterizada por la creciente existencia de altos índices de fracaso escolar y de problematización gradual del ámbito educativo como el que nos ha tocado vivir en estas últimas décadas. Reivindicar la alegría y la dimensión lúdica de la Escuela, a la vez que su eficacia, constituye un imperativo que no puede soslayarse. Cantar, reír, jugar; pero, al mismo tiempo, aprender, crecer y madurar. He ahí el reto de nuestro tiempo. ¿Será una utopía tal planteamiento? (Palma, 2005: 15).

Tras la lectura del texto precedente, responde a las siguientes preguntas:

a) ¿Habías pensado alguna vez en la posibilidad de usar el canto escolar para enseñar Ciencias Sociales?
b) ¿Tienes alguna experiencia como alumno/a al respecto?
c) Analiza y valora en un breve ensayo las siguientes imágenes ilustrativas del uso de ciertos elementos del patrimonio musical (el canto y la música instrumental) en las Escuelas creadas por Manjón en Granada en 1889.



FUENTE: archivo personal del autor.

Figura 8.1.—Niños de las Escuelas del Ave-María de Granada cantando durante una clase de Geografía, c.a. 1900.



FUENTE: archivo personal del autor.

Figura 8.2.—Instantánea de la banda infantil de las Escuelas del Ave-María, c.a. 1916.

2. PATRIMONIO MUSICAL Y DIDÁCTICA DE LAS CCSS

2.1. Una rica encrucijada

Desde un enfoque musicológico inicial, modulado desde el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y una larga experiencia en la práctica musical, articulamos este capítulo como encrucijada de caminos donde confluye un doble interés por la Didáctica de las CCSS y las posibilidades del patrimonio musical como recurso didáctico.

Sin embargo, abordar la proyección didáctica de toda realidad patrimonial nos sitúa ante la dificultad de definir el concepto de Patrimonio. Por ello, conscientes de las diversas visiones existentes, y en continuidad con trabajos previos (Palma, 2015), asumimos una posición abierta basada en enfoques que rebasan lo monumental, artístico y excepcional y una afinidad hacia otras esferas de la sensibilidad y capacidad creadora humanas; una mirada interdisciplinar que, para delimitar su presencia en el proceso educativo, parte de un variado entramado de elementos históricos, artísticos, etnológicos, naturales y científico-técnicos.

Tal opción se justifica, además, en el marco regulador de la Ley 16/1985 de Patrimonio Histórico Español, que incluye los avances logrados desde una visión integral, y de la Ley 14/2007 del Patrimonio Histórico de Andalucía, donde se fija que este se compone de todos los bienes culturales, materiales e inmateriales portadores de interés artístico, histórico, arqueológico, etnológico, documental, bibliográfico, científico, industrial o lingüístico.

Si, como revelan recientes aportaciones, el concepto de Patrimonio, vinculado en exceso a la evidencia material, se ha ampliado para incluir el universo de realidades que rodean al ser humano, la cuestión resulta ya irreversible y otorga, a nuestro juicio, carta de ciudadanía a una visión amplia en matices, a la que, desde enfoques didácticos, numerosos autores se han sentido llamados a realizar nuevas contribuciones (Estepa, 2013).

Con tal fin formulamos una propuesta centrada en el Patrimonio musical, como elemento ausente del área Didáctica de las CCSS, buscando mejorar la práctica docente en Educación Primaria e Infantil, seguros de que, junto a las ventajas que ello entraña, también existen obstáculos que dificultan tanto al proceso de formación inicial de los docentes como su posterior praxis profesional.

El primero de ellos, es la pervivencia de una idea arcaica del Patrimonio, refractaria a otras dimensiones de la sensibilidad y capacidad creadora humana aún presente en el currículo mediante procesos didácticos que acentúan lo monumental-excepcional, olvidan el cultivo de la formación integral y relegan aspectos clave de la dimensión simbólico-identitaria del educando. El segundo, un uso de materiales y actividades carentes de enfoque interdisciplinar que ignoran la diversidad patrimonial del entorno. Y, el tercero, la gran ignorancia de muchos docentes y estudiantes sobre este tipo de patrimonio que limita sus posibilidades en el aula.

Al margen de tales dificultades, y seguros de que el Patrimonio conforma un conjunto de bienes objeto de protección por su significado y valor, y de que el patrimonio musical, como parte de este, constituye una dimensión clave de la vida humana con variadas aplicaciones didácticas, ofrecemos algunas propuestas en este campo, más allá de la enseñanza de las materias musicales incluidas en el sistema educativo.

Surgen estas tras verificar la presencia de la música en la vida humana como constante cultural manifestada, primariamente, en la voz y el cuerpo como vías naturales de expresión, pues, como indican múltiples estudios de ámbito médico, psicológico y antropológico, todo individuo es musical al experimentar el ritmo desde su vida intrauterina (Vílchez, 2010).

Aunque no todos son capaces de crear música, si tienen la posibilidad de apreciarla, pues,

desde la infancia, todo ser humano puede desarrollar la sensibilidad, el sonido, el timbre, el tono y el ritmo como bases de la posterior habilidad musical.

Si a ello se une que la música entraña una peculiar forma de comunicación, es lógico pensar que, junto al lenguaje y a la religiosidad, ella sea un rasgo específico humano imposible de ignorar, sobre todo si desarrolla un lenguaje de orden afectivo y ritual ligado a la vida intuitiva e imaginativa de cada individuo y sociedad (Trías, 2007 y Sachs, 1966).

Las variadas formas del patrimonio musical suscitan sensaciones muy diversas presentes en toda celebración humana como explosión lúdico-festiva y expresión de hondos registros intelectivos constitutivos de su naturaleza como inteligencia y pensamiento con pretensión de conocimiento. A pesar de ello, el poder comunicativo de tales creaciones es poco valorado por una mayoría social carente de la sensibilidad y formación necesarias para descifrar el lenguaje musical como código ordenado sobre componentes básicos (tono, ritmo y timbre) de combinaciones infinitas y acceso a procesos de pensamiento y dinámicas personales de orden emocional.

Asimismo, y aunque el ser humano conoce las posibilidades educativas de la música desde la antigüedad (Palma, 2005), resulta paradójico que el espacio hoy asignado a ella en las aulas sea tan irrelevante, a pesar de las evidentes habilidades musicales de los escolares. Sin embargo, y más allá de tal paradoja, hay un cierto consenso en afirmar que las creaciones musicales ofrecen gran relación con las emociones —para expresarlas, encauzarlas, educarlas y crear entornos positivos—, al tiempo que se reconoce su poder como recurso incentivador de los aprendizajes en ciertas áreas del currículo.

Desde tal sensibilidad, juzgamos valiosa la relación existente entre la música y la formación integral de la persona, pues, si se considera que educar *(educare)* es desarrollar las facultades del educando y adquirir nuevos saberes, normas de conducta y visiones del mundo con técnicas que extraen lo mejor de la interioridad humana *(educere),* todo acto educativo supondrá la ejecución de procesos multidireccionales de transmisión de conocimientos, valores y formas de actuar. Y es precisamente esta la razón que nos lleva a ver en el canto, como recurso aplicado al currículo de Primaria, muchas posibilidades para favorecer la comunicación; mejorar las relaciones interpersonales; desarrollar el propio conocimiento; aumentar la capacidad de autoexpresión, y generar paralelismos entre procesos creativos musicales y procesos personales que estructuren la propia vida (Vílchez, 2010).

PARA PROFUNDIZAR

Consulta los siguientes trabajos de Luis Fernando Vílchez para conocer mejor la contribución de ciertos elementos del patrimonio musical a los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados desde las CCSS.



http://www.revista-critica.com/administrator/components/com_avzrevistas/pdfs/2e69c18a37be238df2e68e99e3372f37-966-La-gram--tica-del-amor-mar-abr-2010.pdf



https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3237932

PARA SABER MÁS

Bautista, J. M. (2016): *Generación Y ¿Cómo son los hijos y alumnos del siglo XXI?* Madrid: PPC.
Cuenca, J. M., Estepa, J., Jiménez, R., Martín, M. y Wamba, A. M. (2013). Patrimonio y educación: quince años de investigación. En J. Estepa (coord.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo* (pp. 13-24). Huelva: Universidad.
Essnell, E. (2013). *Tranquilos y atentos como una rana.* Barcelona: Kairós.
Estepa, J., Ferreras, M. y Morón, M. C. (2013). Resultados de investigación sobre concepciones del profesorado y gestores del patrimonio y análisis de libros de texto y materiales didácticos de los museos y centros de interpretación. En J. Estepa (coord.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo* (pp. 25-39). Huelva: Universidad.
Instituto Andaluz del Patrimonio, IAPH (2016). *Qué es patrimonio cultural.* En Web del IAPH. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Disponible en:



http://www.iaph.es/web/canales/patrimonio-cultural/

2.2. Retos y dificultades

Junto a la potencialidad didáctica de tal ámbito patrimonial, también debe reconocerse la existencia de dificultades que entorpecen el camino y para cuya superación consideramos que la mejor estrategia es convertirlas en retos desde una actitud constructiva.

Así, y como forma de superar distancias y tender puentes, el primer paso para ello debe ser, a nuestro juicio, plantear el asunto en diversos niveles con objeto de conectar el Patrimonio, en general, con el Patrimonio musical, en particular. El segundo, realizar esfuerzos para superar el vacío de cultura musical existente, conscientes de que la música se expresa en un lenguaje no accesible para todos los políticos o intelectuales, como revela el hecho de que la formación musical haya perdido, tras las recientes reformas, tanto espacio y relevancia en Educación Primaria así como en los estudios universitarios de Educación.

Por otra parte, y dado que la inversión realizada en educación, investigación y cultura constituye un índice de calidad del sistema, ello genera una situación que, evocando la afirmación de Kretschmar de que «el futuro de la música se decide en la escuela» (Palomares, 2010: 114), suscita dudas sobre el uso de las posibilidades educativas del Patrimonio musical. Asimismo, y según tal indicador, también parece indiscutible que para lograr un buen desarrollo escolar del potencial didáctico de tal ámbito patrimonial debe crecer la calidad de la formación musical universitaria de los especialistas del área de Didáctica de las CCSS.

Ello asegurado, el tercer paso consistirá en hacer más creíble y visible la eficacia de la música en los procesos educativos por su capacidad de integración con ciertas áreas del currículo como lengua y literatura, al compartir rasgos comunes con el lenguaje verbal por la articulación de los sonidos, siendo este el motivo que nos lleva a considerar el canto escolar como una estrategia natural y espontánea para lograr tal objetivo (Díaz, 2001: 30).

La renovación pedagógica liderada en España a finales del XIX por la Institución Libre de Enseñanza no olvidó el canto. Autores como Andrés Manjón, F. Giner de los Ríos o músicos como José A. Clavé o Pedro Arnó, entre otros, lo ratificaron.

Sostenía Manjón que no hay nada que agrade más a los niños que la actividad, al tiempo que

recordaba lo atractivo que les resulta descubrir el sonido, los utensilios y los objetos e instrumentos de su entorno sonoro, sobre todo la voz y las palabras. Estaba convencido de su amor por la música y de que cantando son felices al ser esta a su criterio una necesidad tan natural como saltar y correr (Palma, 2009: 311).

Tales evidencias nos impulsan a reivindicar el cultivo de este recurso como vía innovadora que actúa desde el ritmo de las palabras, los juegos prosódicos, las declamaciones, el movimiento sonoro, las sílabas, los fonemas y las onomatopeyas y estructuras como mecanismos para estimular los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y por ello creemos con Z. Kodály que la educación musical debe iniciarse cuanto antes (Palomares, 2010). Sin embargo, entre nosotros, la ausencia del canto de la madre al bebé, meciéndolo en sus brazos, se ha suplido por objetos sonoros y juguetes mecánicos y electrónicos, siendo esta una de las causas por las que urge recuperar el canto en la escuela.

Es necesario cantar en familia, en el aula y en otros momentos de la vida por ser tal práctica portadora de valores que mejoran la calidad de aprendizajes como la coeducación —por lo que enseña el canto en grupo—; el trabajo y la participación colaborativa; el respeto a los otros —mediante la percepción de las diferencias—; la integración individual y colectiva en proyectos comunes; el desarrollo de la sensibilidad y la ponderación y mesura, pues cantar, en definitiva, supone unir sonidos y timbres y aprender a escucharse (Gihjs, 2006: 149).

El cuarto paso consiste en recordar que un uso adecuado del patrimonio musical exige dos habilidades: la escucha y el canto. Pero, en un contexto social como el presente, generador de tanto ruido y aislamiento personal, ello resulta problemático.

Si, como indica Schafer (1994: 9), «escuchar es importante en todas las experiencias educativas y en cualquier circunstancia en que se intercambian mensajes verbales o auditivos», aprender a oír será esencial. Y, por ello, planteamos la posibilidad de transformar el mundo desde los sonidos que rodean la vida humana con la certeza de que el diseño del paisaje sonoro parte de la interioridad de cada persona y se recrea mediante las acciones de quienes aprenden a escuchar los sonidos que les rodean con atención crítica.

Si, como afirmó Manjón y confirman autores actuales (Palomares, 2010), nada hay más atractivo para al niño que la actividad —siendo una de las más llamativas y mágicas para él el descubrimiento del sonido—, el uso del patrimonio musical en la escuela será muy útil para crear entornos sonoros y envolventes, generar discursos eficaces, vincular al alumnado con mundos ignotos, construir espacios musicales y recrear estímulos estéticos para los sentidos.

PARA PROFUNDIZAR

1. *Lee detenidamente los siguientes textos y elabora un mapa conceptual con sus principales ideas.*

¿Será agradable y simpática una educación árida y seca, dada en local triste, angosto y sombrío, no alternada con juegos ni hermoseada con jardines, cuadros, museos, paseos, cantos ni poesía alguna, dentro ni fuera de casa? […] En suma, ¿es educación una enseñanza que, a lo más, instruye, pero no educa? [...] Entre las bellas artes, la más fácil y espiritual, la que expresa mejor el sentimiento y está más al alcance de todos es el canto. En nuestras Escuelas el canto está asociado a todos los actos de la enseñanza [...] Maestros y Maestras, todo el que se dedica en mis Escuelas a la enseñanza [...] ha de aprender música, para que pueda enseñarla a sus alumnos, siquiera en rudimentos y acompañar sus cantos con algún instrumento. No puedo expresar la alegría que en mis pequeñuelos proporciona la música ni el gozo que por ello siento. [...]

¿Al niño gustan los juegos? Pues enseñad jugando [...] ¿Le gusta la música y la pintura? Pues enseñad cantando y dibujando. [...] Sabedlo, pedagogos [...] Ciencia que no se practica no sirve para la enseñanza [...] El ideal de la enseñanza es hermanar ciencia y arte, potencia y hábito, teoría y práctica, sin lo cual no habrá sino ideólogos que todo lo ignoran menos las palabras [...] Hagamos la enseñanza y educación agradable por medio de la verdad, la belleza y la bondad [...] escuela sin juego no es escuela, es un cementerio. Enseñanza sin alegría es aburrimiento. ¡Hay del niño, hay del joven que no juegue, ni ría ni cante, ni brinque, ni goce [...]

A. Manjón, textos de 1897 y 1906, extractados de A. Palma (2005: 23-34).

La vida toda tiende a someterse a leyes artísticas, a principios de armonía, a períodos rítmicos, a disposiciones de simetría, de orden, *y* en general de belleza. La música, unida a la poesía, forma el canto, que puede sin contradicción llamarse el arte por excelencia. Contiene el concepto del tiempo en el movimiento y la sucesión; el sonido y la relación de sonidos ó armonía, que embarga el sentido; el ritmo, que arrebata nuestra alma; la expresión, que despierta nuestra sensibilidad interna; las imágenes, que hieren nuestra imaginación, y los pensamientos, que apagan la sed de nuestra inteligencia. Proponemos, pues, la introducción del canto en nuestro sistema de educación popular, tal como ya lo han ensayado con éxito los alemanes, es decir, el canto con variedad de inflexiones y modos, con acordes armónicos y con las demás combinaciones á que se presta la voz humana, aplicado á difundir sentimientos religiosos, ideas ó imágenes poéticas, pensamientos útiles e instructivos y preceptos morales.

P. Arnó, *Cantos escolares para las escuelas elementales y de párvulos.*
Barcelona: A. Bastinos (1897: 12).

2. *Concluida la anterior actividad, y para profundizar en la relación existente entre educación, juego y música en el pensamiento educativo de Andrés Manjón, consulta los trabajos de Cristina M. Moreno y Andrés Palma.*



http://revista.muesca.es/articulos4/167-la-herencia-educativa-de-andres-manjon-aprender-jugando-en-las-escuelas-del-ave-maria



http://www.centrodedocumentacionmusicaldeandalucia.es/opencms/publicaciones/2005/andres-palma-cantos-escolares.html

PARA REFLEXIONAR

Antes de cantar hay que saber oír. Lee despacio las siguientes reflexiones de una profesora de música experimentada y responde a las cuestiones que se proponen al final.

Brevemente diré que mi experiencia con niños a partir de 7 años fue mi punto de partida de una evolución profundamente enriquecedora. Consecuencia de ello puedo decir que tal práctica [...] puede inscribirse plenamente en el concepto de [...] escucha activa y fructífera producto de reflexiones diarias y com-

partidas sobre todos los objetos sonoros usados [...]. Y hablo de objetos sonoros refiriéndome no solo a los instrumentos sino a las obras, lecciones, canciones, piezas musicales de diferente dimensión y contenido dependiendo del nivel de competencia adquirido. Cuando estos niños, ya con 11 o 12 años, llegaban al final de la etapa que compartíamos, su escucha era una herramienta usada con plena naturalidad y gran eficacia. Sabían qué buscar en la escucha, cómo denominarlo, con qué compararlo en su caso y cómo usarlo en su propia actividad. Compartían comentarios y criticaban con razonamientos interpretaciones propias o ajenas. Sencillamente aprendían música con un sentido holístico sin el aprendizaje descuartizado tan común en estas enseñanzas. También, a su nivel conceptualizaban los conocimientos prácticos adquiridos. Esa es la filosofía pragmática de la enseñanza musical hasta donde puedo entender.

E. López, El oído ¿qué es eso? En M. Angustias Ortiz (coord.), *Arte y ciencia*. Coímbra: F. Ramos, 2010: 163-184.

La información deviene [...] por medio de la atención. Se requiere la atención para seleccionar, ordenar, revisar, organizar y evaluar las acciones tanto internas como externas. [Insiste Elliot en esta idea usando expresiones de gran eficacia para distinguir entre oír como mera función física involuntaria y escuchar para, interesarse por, etc. Usa la expresión *listening for* para referirse a la implicación activa que propugna tanto en el hacer como en el escuchar]. [...] En la audición podemos diferenciar entre oír pasivamente y la actitud activa de escuchar para *(listening for)*. Seamos conscientes del creciente nivel de implicación personal y conocimiento que se produce cuando vamos desde meramente ver, a mirar-para, de meramente oír, a escuchar-para. Los niveles de competencia, eficacia y pericia de la escucha musical implican escuchar-para. Una escucha musical inteligente requiere que despleguemos nuestras capacidades de consciencia orientada deliberadamente a una intención. [...] La escucha musical no es equivalente a registrar sonidos en la forma que lo hace una grabadora, captando una conversación o un recital. La escucha musical requiere de nosotros interpretar y construir la información escuchada en relación con nuestra comprensión y nuestro pensamiento. Harold Fiske dice en relación con este tema: La comprensión musical es un proceso de construcción no un proceso de copia. El resultado es que las obras musicales no son nunca materia de pura información sonora solamente [...] La escucha musical incluye atender a, ser conocedor de, y rememorar patrones musicales como información tanto auditiva como artística y cultural de aspectos que nos resultan aprehensibles.

Textos de David J. Elliot traducidos y extractados por E. López del original de 1995 *Music Matters.* Oxford: University Press. En M. Angustias Ortiz, *op. cit.*: 171.

— ¿Crees importante aprender a escuchar?
— Explica con brevedad qué diferencia hay entre oír y escuchar.
— ¿Te han enseñado a escuchar?

3. CURRÍCULO Y PATRIMONIO MUSICAL

3.1. Posibilidades didácticas del patrimonio musical para Educación Primaria

La confluencia didáctica de ciertos ámbitos disciplinares de la Didáctica de las CCSS y algunos propios del mundo de la música, presentes tradicionalmente en la escuela, supone una constante en la historia educativa occidental plena de virtualidades poco aprovechadas, no siendo en tal sentido una excepción las más recientes leyes educativas españolas (LOGSE, 1990; LOCE, 2002; LOE, 2006; LOMCE, 2013).

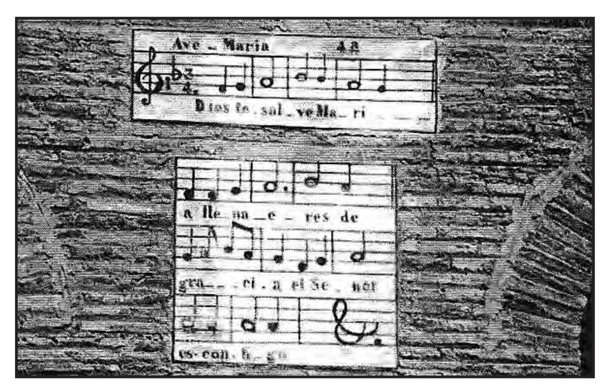
Centrada nuestra atención en las dos últimas (LOMCE y LOE), junto a los decretos que establecen las enseñanzas mínimas o currículo básico

de Educación Primaria (RD 1513/2006, de 7 de diciembre, y RD 126/2014, de 28 de febrero), observamos que, en ambos textos legales, gran parte de los contenidos de CCSS se aborda desde tres áreas. LOE: conocimiento del medio natural, social y cultural, educación artística y religión (ubicada fuera del resto de áreas y regulada por la disposición adicional 2.ª); LOMCE: CCSS, educación artística y religión o valores, a elección de padres, madres o tutores legales (reconocidas como áreas en el art. 18).

Asimismo, y tras regularse los principios, fines y objetivos de Primaria, se orienta en ambos casos el currículo hacia el logro de los objetivos de cada área y materia curricular y la obtención de unas competencias educativas básicas (8 en la LOE: comunicación lingüística, matemática, conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, cultural y artística, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal; 7 en la LOMCE: comunicación lingüística, matemática, competencias básicas en ciencia y tecnología, digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y conciencia y expresiones culturales) como meta final del proceso de aprendizaje de la Educación Primaria.

Entre todas ellas llaman la atención, en el primer caso, dos: la social y ciudadana y la cultural y artística, y, en el segundo, otras dos: la social y cívica y la relativa a la conciencia y expresiones culturales. Un acercamiento a las mismas revela cómo, al logro de las exigencias planteadas, contribuye sobremanera el canto escolar, no solo desde los objetivos asumidos en tales competencias, sino, sobre todo, desde la contribución histórica que tal recurso educativo ha realizado al proceso de enseñanza según ya hemos indicado (Palma, 2005 y 2005b).

En coherencia con ello, incluimos una propuesta, concretada en algunas actividades relacionadas con el canto destinada a conocer e incentivar el uso de tal recurso didáctico como



FUENTE: Archivo personal del autor.

Figura 8.3.—Partituras musicales realizadas en los muros exteriores de las aulas de las Escuelas del Ave-María de Granada a finales del siglo XIX.

instrumento aplicado a la práctica educativa de los docentes en formación que permita comprobar cómo es posible mejorar el logro de tales competencias con su utilización, no sin antes recordar de qué forma actúa la música como elemento integrador de las áreas curriculares y de señalar algunos datos relativos a la relación histórica establecida entre las diversas CCSS presentes en el currículo y el canto escolar como subgénero de la música vocal.

3.2. La música, elemento integrador del currículo

Gracias a sus cualidades (ritmo, melodía y armonía), nacidas de la combinación de los elementos del sonido (timbre, duración, intensidad y altura), posee la música un gran poder para conmover y provocar en el hombre múltiples reacciones que se manifiestan movilizando aspectos afectivos, físicos y mentales que afectan a su forma de ser, a su sensibilidad y a su personalidad, aunque no siempre se sea consciente de esto (Díaz, 2007: 10).

De la ordenación sonora de todo ello, combinada con el silencio, pueden surgir múltiples pro-

puestas que, tras un proceso creador, es posible que se conviertan en obras musicales de estilo y carácter diverso que, acabadas, poseen distintos niveles de complejidad que ofrecen diferentes valoraciones para creadores, intérpretes y oyentes.

Hablar de música supone, pues, hablar de procesos de integración que se suceden en el espacio sonoro y obtienen resonancia en el cerebro; habiéndose demostrado además que esta favorece las conexiones neuronales, desarrolla la capacidad de concentración, facilita el aprendizaje de diferentes lenguajes y aumenta las posibilidades creadoras. Incluso existen estudios que muestran cómo el cerebro infantil responde ante el hecho musical y prueban que el estudio de la música mejora las capacidades emocionales y cognitivas.

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2012), que reconoce la inteligencia musical junto a otras seis más, define esta como la más rápida en aflorar en el ser humano por ser evidente que, antes de dominar el lenguaje oral, todo individuo emite sonidos, reproduce y responde a estructuras rítmicas e, incluso, tararea sencillos diseños melódicos.

Sin embargo, y más allá de dicha teoría, hay autores que conciben la música no solo como una inteligencia más, sino como vínculo de unión entre ellas y factor integrador del conjunto que aumenta y enriquece su potencial (Díaz, 2007: 11). Algunos, incluso, la definen como un nexo generador de estímulos que mejoran el desarrollo del individuo y realidad inteligente ubicada, de forma continua y dramática, entre los polos opuestos de lo innato y lo adquirido, y la inmensa variedad de matices existentes entre ellos.

Visto el currículo como realidad compleja que incluye elementos dispares, la búsqueda de vínculos y de complementariedad entre las diversas áreas curriculares constituye, además, una meta no siempre alcanzada.

Si uno de los fines de la educación es lograr que el alumno descubra el mundo como la realidad viva y compleja a la que pertenece, ello ofrece gran relación con su evolución individual y social y su capacidad para despertar y acrecentar las capacidades de percepción del mundo en sus diversos aspectos y lenguajes. Por ello, oír, escuchar, ver, observar, sentir, percibir, comparar, clasificar, manipular, reproducir, expresar, improvisar, analizar o crear, serán acciones que el educador debe fomentar como puntos comunes a gran parte de las áreas curriculares que requieren la implicación de los sentidos y capacidades del alumno por ser acciones provocadoras que hacen agradable cada experiencia y afianzan los aprendizajes.

Para tal fin, ciertos elementos del Patrimonio musical pueden resultar útiles al ser la fuerza integradora de la música un gran apoyo para percibir la globalidad del mundo y de los acontecimientos y experiencias existenciales, pues, como afirma S. Díaz (2007: 18):

> Sus ventanas están abiertas a todos los aires y direcciones de los elementos naturales: tierra, agua, viento y fuego; al mundo animal y vegetal (canto de los pájaros, sonido de los árboles); a la diversidad cultural y artística de las sociedades, a los diferentes lenguajes y religiones. Sus sonidos [...], ritmos, melodías y armonías nos dan la clave para entender [...] cada momento histórico [...], cada situación [...] y el estado de ánimo de los seres humanos.

Según el modelo de las inteligencias múltiples, la música supone una metáfora vital cuya clave radica en el desarrollo de secuencias articuladas en temas progresivos al ritmo de acentos, silencios, recapitulaciones y *leitmotiv,* siendo esta la causa por la cual muchas obras, junto a su valor intrínseco, actúan como estrategia transversal aplicable a otras áreas del currículo. Aunque no existen estudios conclusivos sobre el nexo entre rendimientos en el área de música y otras áreas, sí hay relación entre la práctica musical y el rendimiento positivo en el resto de materias, siendo ello indicador de hasta dónde tal elemento actúa como recurso transversal en los procesos del resto de materias, estrategia para los aprendizajes, cauce de formación integral y tratamiento para la diversidad e interculturalidad.

En cualquier caso, el poder educativo de la música es alto. Su fuerza didáctica reside en su eficacia para incentivar la participación en aprendizajes con la práctica-vivencia musical; favorecer la creatividad; impulsar la interioridad; conectar y expresar emociones; atenuar tensiones; dinamizar la interdisciplinariedad; dar seguridad con experiencias exitosas; promover la atención; mejorar habilidades motoras, destrezas perceptivo-motrices y la sensibilidad al movimiento; potenciar la empatía, la comunicación, el trabajo en equipo y la corrección de hiperactividades e inhibiciones (Vílchez, 2010).

En cualquier caso, para garantizar tal eficacia se debe iniciar pronto al niño en la escucha de composiciones sencillas y el aprendizaje de cantos; aprovechar su interés por un instrumento para iniciar su aprendizaje y su inclinación por ciertas músicas; enseñar a escuchar; asistir a conciertos; no excluir nada a priori y proponer músicas distintas a las habituales.



FUENTE: AAVV, La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos. Vol. 3, Madrid, *Acción cultural,* 2013: 184.

Figura 8.4.—Coro del grupo escolar «Cervantes» de Madrid, 1920.

Por otra parte, y para entender el modo en que los diversos elementos del patrimonio musical cohesionan las distintas áreas curriculares, en particular la de CCSS, el primer paso será observar sus puntos comunes viendo cómo estos pueden potenciarse mediante dinámicas protagonizadas por las diversas áreas de expresión en las que estas comparten gran número de lazos, siendo ejemplo de ello creaciones artísticas como el teatro, la ópera, los musicales o el cine, en las que resulta evidente el alto nivel de cooperación de las diversas disciplinas.

Sobre esta base, y desde el cine, series televisivas o videojuegos de éxito donde la música resalta y vivifica imágenes y escenas al tiempo que crea sensaciones de miedo, incertidumbre o alegría, sugerimos el diseño de iniciativas de integración curricular basadas en procesos inspirados en procedimientos habituales de cada materia que pueden abordarse desde diversos niveles de complejidad. Incorporando melodías y cantos monódicos, existentes o creados ex profeso o practicando actividades instrumentales o vocales más complejas en el marco de la metodología de trabajo por proyectos.

Si tales experiencias se llevan a cabo con rigor y profesionalidad, se comprobará cómo los diversos elementos del patrimonio musical utilizados cumplen una función integradora que enriquece la experiencia personal del educando, mejoran sus facultades expresivas, creativas y cognitivas y potencian el aprendizaje de otros lenguajes. En consecuencia, y por la relación establecida entre música, cuerpo y percepción sensorial, se explica además el interés del canto para facilitar aprendizajes al trasladar su potencial didáctico al ámbito de la Educación Primaria como dato que refuerza la certeza de su utilidad como recurso aplicable al desarrollo de elementos curriculares de dicha etapa.

Es este un juicio avalado por las experiencias derivadas de la riqueza que ofrecen contextos culturales donde la presencia de las prácticas musicales ha adquirido dimensiones inimaginables

hace pocos años. Al respecto, no solo se constata que amplios sectores del alumnado poseen mayor sensibilidad musical en relación a tiempos pasados, sino que el cambio social habido en España durante las últimas décadas en tal ámbito supone una mutación a la que, junto a los medios de comunicación, ha contribuido el cambio de hábitos personales, sociales y culturales y el reciente desarrollo de las enseñanzas musicales; configurando todo ello actitudes vitales alternativas donde la música actúa como realidad omnipresente. Por ello, desplegar hoy prácticas docentes excluyentes del universo musical que rodea a gran parte del alumnado equivale a situarse fuera de la realidad.

3.3. Canto escolar y didáctica del patrimonio

Concretada desde 1857 —fecha de promulgación de la primera ley moderna de educación existente en España—, la docencia de las diferentes CCSS presentes en el sistema (geografía, historia, historia del arte, urbanidad, religión, formación del espíritu nacional, ética, educación cívica, educación para la ciudadanía, CCSS o conocimiento del medio), el uso del canto como recurso didáctico ha pervivido desde entonces como vieja práctica recreada en el siglo XIX por influjo de músicos (Schumann, Liszt y Mendelsohn), cuyo aporte confluyó en Wagner; quien vio la música como una revolución regeneradora de la humanidad destinada a lograr, por la convergencia de las artes, el equilibrio y expresividad artísticos y humanos. Tal intuición le llevó a creer que, si como mostró Beethoven en su 9.ª sinfonía, el drama es el único arte completo, el canto puede ser, en menor grado, un vehículo que, usando como medio el nexo música-palabra, puede lograr la síntesis de lo real (Palma, 2005).

Rescatada tal idea por el regeneracionismo, se redescubrió el canto como opción didáctica y estimulo de actitudes sociociudadanas, afectos físico-morales, dinámicas innovadoras y cauce orientado al logro del placer estético a través de una formación de la sensibilidad dirigida al aprendizaje de emociones y finalidades artísticas y éticas. Por ello, el binomio palabra-música asume el encargo educativo de apoyar un programa de regeneración social con la síntesis didáctica que busca llevar a la razón, la voluntad y el sentimiento, «deleitando» la idea, el concepto, el sentimiento y sus consecuencias como forma de superar los viejos procedimientos memorísticos, rutinarios y violentos, a los que había quedado reducido el proceso de aprendizaje, valiéndose del canto como arma para confluir en el concepto de regeneración por el arte.

Y a ello se sumaron las iniciativas de la Institución Libre de Enseñanza (1876) y las Escuelas de Andrés Manjón (1889) como propuestas divergentes en su base ideológica y afines en su estimación de la música como recurso didáctico desde una perspectiva ética, estética y práctica ya conocida (Palma, 2010; Krause y Giner, 2013).

Fue esta una percepción que, asumida desde finales del siglo XIX por pedagogos musicales como Dalcroze, Kodaly, Orff o Willems, ayudó a redescubrir el canto como alternativa portadora de un gran potencial didáctico y fuerza generadora de actitudes sociales y ciudadanas, afectos físico-morales y dinámicas innovadoras, al tiempo que instrumento para lograr el placer estético mediante una formación de la sensibilidad orientada al aprendizaje de emociones y finalidades artísticas y éticas que ha entrado a formar parte de la actual mentalidad y que, como tal, debe ser rentabilizado.

Superado el debate sobre el ser de la música, se pasó del Romanticismo a la música programática para confluir en el Positivismo y Formalismo del siglo XX como contexto teórico que sustenta la razón y utilidad de la melodía aplicada al texto como recurso práctico y ámbito generador en forma de canto (Palma, 2009: 309). Tal inquietud impulsó a ciertos docentes a la realización de ensayos diversos que, con desiguales índices de ca-

lidad y eficacia, confirmaron las posibilidades del canto como fuente de satisfacción, lenguaje innovador y vía de mejora de la enseñanza mediante el desarrollo de actividades musicales que lograron una mejora de los diversos contextos de aprendizaje.

De tal avance fue también indicador el crecimiento, en una gran parte del alumnado, de los niveles de motivación, alegría, relajación y respeto, quedando así clara la utilidad del empleo didáctico del patrimonio musical como apoyo para pasar de lo vivido a lo abstraído mediante un proceso de generación de significados subjetivos e integración de experiencias personales complementarias a lo conceptual.

Dicha práctica ha sido, además, ratificada por nuevas propuestas didácticas surgidas a finales del siglo XX («orientación en la acción», «concepción didáctica» e «interpretación didáctica») que confirman la eficacia del canto para lograr competencias educativas desde el plano sensomotor y perceptivo en las que se han apreciado nuevas posibilidades para la gestión didáctica de los recursos musicales (Estavillo, 2001 y Rodríguez, 2001). La constatación de todo esto ha llevado por otra parte a reavivar la antigua convicción de que el canto es un soporte idóneo para lograr las competencias educativas desde un plano sensomotor y perceptivo apto para favorecer la compresión hermenéutica y de los contenidos esenciales de aprendizaje en cualquier experiencia escolar, sin olvidar tampoco su aportación al aprendizaje multisensorial y a la integración sensomotórica de contenidos en las diversas áreas de conocimiento antes mencionadas.

Tales evidencias, unidas a la percepción de la especial relación establecida entre música, cuerpo y percepción sensorial, muestran hasta qué punto el canto escolar constituye un punto de confluencia entre las CCSS y la música (Palma, 2010a), radicando la originalidad del fenómeno en su capacidad para facilitar los aprendizajes en razón de su eficacia para trasladar su potencial didáctico al ámbito de la Didáctica de las CCSS.

PARA PROFUNDIZAR

Como ilustración de lo expuesto, analiza el siguiente vídeo de un itinerario didáctico realizado con alumnos/as de Magisterio de Educación Primaria en las escuelas creadas por Andrés Manjón en 1889, en cuya parte final se recuperan algunos de los cantos escolares creados para estas escuelas a finales del siglo XIX.



http://www.centrodedocumentacionmusicaldeandalucia.es/opencms/publicaciones/2005/andres-palma-cantos-escolares.html

En coherencia con tal recorrido histórico, y a la búsqueda de pautas pedagógicas de futuro aplicadas a la acción docente de maestros en formación, podemos afirmar que tal uso del canto en los procesos de enseñanza y aprendizaje conforma una realidad objetiva que ha suscitado el interés de numerosos investigadores y docentes, entre otras razones por la reiterada sensación de placer connatural y los efectos, hasta cierto punto mágicos, producidos por el fenómeno musical aplicado al proceso de trasmisión del saber.

Tal verificación exige reflexionar sobre el fenómeno como constante histórica de la humanidad al tiempo que analizar el poder extraordinario atribuido a la música desde antaño en la mayor parte de las culturas por su capacidad mediadora entre lo finito y lo infinito o desde sus funciones apotropaicas, catárticas o curativas sedimentadas históricamente en relatos míticos relativos a su poder, como los de Orfeo o Ulises (Palma, 2010a: 213).

De semejante estudio se deriva, además, la certeza de que el canto, frente a la música instru-

mental, es una estructura capaz de comunicar, como un todo, la forma melódica y el flujo de la fuerza expresiva de la palabra en analogía con la armonía que emana del universo cual reflejo de la consonancia perfecta de todas las cosas entre sí, equiparando las relaciones matemáticas y las musicales, tal como indicaban las doctrinas pitagóricas y neoplatónicas.

Podría hablarse de una armonía del macrocosmos generada por la divinidad o el azar que establece los movimientos de los entes según una orientación precisa, igual que el músico que elabora una melodía haciendo sonar las cuerdas de la lira según un orden artístico, de una suerte de consonancia universal prolongada en el microcosmos de cada individuo cuya identidad revela esta metáfora de X. Basurko (1991: 30):

> [...] la constitución física de su mismo cuerpo aparece especialmente dispuesta por la misma naturaleza para el ejercicio de la música, reuniendo las propiedades de diversos instrumentos musicales: así la laringe es como una flauta, el paladar como la lámina donde están extendidas las cuerdas musicales, que a su vez son moduladas por la lengua y por la boca. De esta forma se demuestra cómo la melodía musical es algo connatural a la naturaleza del hombre y se comprende la sensación instintiva de placer y de agrado que ella provoca en nosotros cuando cantamos.

Tales convicciones, compartidas por muchos educadores, propiciaron el cultivo de esta forma musical como herramienta didáctica destinada al proceso de aprendizaje en todas las áreas del currículo desde una sensibilidad diferente a la actual. Así, y anteponiéndose lo vocal a lo instrumental, por su mayor capacidad de concreción en los mensajes educativos, se asumió en tal praxis el valor didáctico del canto como instrumento educador y estimulador al servicio de una sociabilidad constructiva. A ello se sumó la capacidad de estas creaciones para mejorar los procesos educativos de las diversas disciplinas sociales mediante acciones formativas que ayudaron a superar ciertas diferencias sociales a través de la cooperación y la creatividad individual (Palma, 2009).

Este subgénero puede aportar, además, desde el conocimiento social, vías de educación integral propias de un ideal de aprendizaje armónico (cuerpo, sentidos, emociones, espíritu, intelecto, belleza, arte, ética, ocio, etc.) y elementos integrantes de un proceso formativo donde el educando, junto a la emoción suscitada por la melodía, recibe el apoyo de un texto de carácter ético y educativo según la sensibilidad de la época (Palma, 2010a: 215). Asimismo, y a pesar de ser objetivo específico del canto el refuerzo de los aprendizajes mediante el disfrute y un genuino enseñar deleitando, no se descuida tampoco su aspecto artístico desde la certeza de que tales melodías, que suscitan la curiosidad del alumnado, estimulan también la formación estética y musical junto con la receptividad ante la música y el arte en general.

PARA SABER MÁS

Fubini, E. (1999). *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX.* Madrid: Alianza.
— (2001). *Estética de la música.* Madrid: Machado.
Sánchez de Andrés, L. (2009): *Música para un ideal: pensamiento y actividad musical del krausismo e institucionismo (1854-1936)*. Madrid: Sociedad Española de Musicología.
— (2013). *Música, ciencia y pensamiento en España e Iberoamérica durante el siglo XX.* Madrid: Servicio de Publicaciones de la UAM.

4. PROPUESTAS PRÁCTICAS

A pesar de haber recuperado la universidad española los estudios de música en 1985, estos se han centrado, más que en aspectos didácticos —a excepción de la extinta titulación de Magisterio

musical prolongada, en versión reducida, en ciertos centros en la mención de música—, en asuntos propios del campo musicológico. Por ello y en respuesta a tal carencia, asumen las cinco propuestas que a continuación se plantean dos objetivos: confirmar el valor de la aportación del patrimonio musical a la Didáctica de las CCSS y su desarrollo curricular y mejorar el conocimiento de sus posibilidades como vía de mejora de la actividad docente y la calidad de la enseñanza con la certeza de que el reto planteado a la escuela es aprender y educar deleitando.

PROPUESTA 1

El concepto de inteligencia musical de Howard Gardner: debate y discusión

> Howard Gardner, en su teoría sobre las inteligencias múltiples, reconoce la inteligencia musical junto con otras seis inteligencias más, de entre las muchas posibles. Según este autor, la inteligencia musical es la que más temprano aflora en los individuos, ya que aún antes del lenguaje hablado los niños emiten sonidos, reproducen y responden a estructuras rítmicas e, incluso, tararean sencillos diseños melódicos.
>
> Salomé Díaz, La música como arte integrador. En S. Montemayor, *La educación artística como instrumento de integración intercultural y social. Colección aulas de verano*, Madrid: Ministerio de Educación (2007: 11).

El niño tiene una gran habilidad para aprender todo lo relacionado con la música (ritmos, tonos musicales, recordar o componer melodías), puede ejecutar un instrumento, cantar y llevar fácilmente el ritmo. Ciertas partes del cerebro desempeñan un papel importante en la percepción y producción musical. Estas, generalmente, están localizadas en el hemisferio derecho.

Elisa M. Reyes, *Inteligencias múltiples en Educación Infantil.* Madrid: Círculo Rojo (2015: 26).

Tras la lectura de los textos precedentes escribe un breve ensayo a partir de las siguientes cuestiones: ¿Qué sabes de la Teoría de las inteligencias múltiples? ¿Qué te aportan estos textos? ¿Qué interés consideras que ofrecen tales ideas para el uso de ciertos elementos del patrimonio musical en las aulas de Educación Primaria?

PROPUESTA 2

Aplicación musical de la tipología de inteligencias de Enrique Rojas

Reflexionamos:

— Tras una lectura reposada de los textos 1, 2 y 3, muestra tu acuerdo o desacuerdo con las ideas planteadas en ellos razonando tus respuestas.
— Realiza una clasificación alternativa de las inteligencias que, desde tu punto de vista, creas que existen.
— Lee despacio el texto 4 y, aplicando sus ideas al canto escolar, elige las cinco inteligencias que consideras desarrollan más su práctica.

Discusión:

— Debate en una sesión del seminario de prácticas tu valoración personal de las clasificaciones de inteligencias de Howard y Rojas especificando los aspectos que consideras más relevantes en cada caso.

— ¿Cuál sería la principal conclusión a la que debería llegarse y cómo afectaría ello al uso didáctico del patrimonio musical en Educación Primaria?
— Expón y debate en el seminario de prácticas tus conclusiones respecto al texto 4. ¿Discrepas en algo?

Texto 1

Más allá de las tesis de Howard Gardner, debe afirmarse con diversos autores que la música no es una inteligencia más, sino el nexo de unión entre el resto de inteligencias en razón de su capacidad para integrar, aumentar y enriquecer las relaciones establecidas entre ellas.

Redacción de A. Palma desde S. Díaz (2007: 11).

Texto 2

Sin otorgar mayor relevancia a las teorías de Gardner, sostiene Enrique Rojas que inteligencia es: «... leer por dentro... capacidad para captar la realidad en su diversidad y matices... el arte de convertir lo complejo en algo sencillo... capacidad para hacer preguntas esenciales, válidas y completas... el arte de convertir lo complejo en algo sencillo... conocimiento almacenado y conducta adecuada a la realidad que nos sitúa de forma constructiva ante las personas».

Enrique Rojas, ¿Qué es ser inteligente?, *ABC,* 31 de mayo de 1999, p. 52.

Texto 3

Según afirma E. Rojas en el artículo antes citado, existen los siguientes tipos de inteligencia: teórica, práctica, social, espontánea y provocada, analítica y sintética, analógica y metódica, creativa, discursiva, matemática, instrumental, emocional y para la vida.



Fuente: Óscar Macías (2016). *Cómo aplicar la teoría de las inteligencias múltiples en el aula*. En Red Iberoamericana de Docentes. Disponible en http://redesib.formacionib.org/blog/como-aplicar-la-teoria-de-las-inteligencias-multiples-en-el-aula.

Figura 8.5.—Clasificación de las Inteligencias múltiples de Howard Garder.



http://redesib.formacionib.org/blog/como-aplicar-la-teoria-de-las-inteligencias-multiples-en-el-aula

Texto 4

Siguiendo la tipología de inteligencias de E. Rojas, S. Díaz establece la siguiente conexión entre los diversos tipos de inteligencia referidos y la práctica de la música (2007: 12-16):

Inteligencia teórica. Al ser un lenguaje, el aprendizaje musical tiene una parte cognitiva. Estudiar

armonía, contrapunto y composición incitan al estudiante a elegir el sonido preciso. Hay, además, muchos códigos, ideas y reglas que le obligan a ser conciso, claro y disciplinado, desarrollándose así un gran poder de concentración y abstracción. Aunque con menor profundidad, en Primaria también puede trabajarse esta inteligencia.

Inteligencia práctica. La música ofrece la oportunidad de imaginar y saber reaccionar con rapidez ante incógnitas, preguntas y dilemas. La improvisación musical ayuda al desarrollo de esta inteligencia.

Inteligencia social. La música es un arte social. Tocar y cantar en grupo es una actividad habitual y necesaria si se busca interpretar música con formaciones instrumentales y vocales. Muchos temas y obras son interpretados en grupo y tal actividad crea entre los intérpretes lazos de amistad favorecidos por la afectividad que emana de la música. La actuación en público afianza la seguridad en uno mismo y elimina la timidez.

Inteligencia espontánea y provocada. Los juegos musicales de azar propuestos por el dadaísmo y el surrealismo, el *happening* o el *musicircus* de J. Cage son esenciales para cultivar esa inteligencia espontánea y provocar el estímulo necesario para sacar del individuo mucho de lo que alberga en su interior.

Inteligencia analítica y sintética. Tiene que ver con los temas cognitivos que incluye el aprendizaje de la música. Toda obra, incluso de carácter didáctico y elemental, puede ser analizada, reducida, sintetizada y ampliada. Con los pequeños pueden realizarse actividades en forma de juego viendo cómo un simple tema musical puede adquirir formas distintas dependiendo del ritmo, el tiempo, el modo, la armonía, etc.

Inteligencia analógica y metódica. La primera mejora con el trabajo compositivo cuando se describen ambientes, estados de ánimo y paisajes utilizando imágenes sonoras que buscan conexiones y parecidos posibles con el tema propuesto. La segunda tiene relación con el método de enseñanza. El docente posee las herramientas para que el alumno sea capaz de razonar y aprenda a deducir. El método hipotético-deductivo no despeja las incógnitas, no lo da todo resuelto, no explica demasiado, sino que pregunta y hace pensar.



Figura 8.6.—Alegoría de las inteligencias humanas múltiples.

Inteligencia creativa. El desarrollo creativo es objetivo de todo educador, y la música, como arte, tiene muchas posibilidades para aumentar la capacidad creadora de los individuos. Muchas cosas pueden ser motivo para la inspiración creadora (naturaleza, sonidos, ritmos, símbolos, palabras, gestos, cuadros, fotografías...) y todo puede ordenarse para que adquiera la dimensión de obra de arte. Los niños también pueden crear de forma sencilla y con menos elementos. Según crezcan en recursos, estrategias y capacidades, podrán crear obras más complejas.

Inteligencia discursiva. El discurso del lenguaje hablado también puede ser enriquecido con la música. Ambos son lenguajes y utilizan similares parámetros sonoros y ambos están intrínsecamente unidos. Letras, sílabas, fonemas o frases del lenguaje pueden ser cuchicheados, cantados o susurrados con diferentes intensidad, duración, altura y timbre, con voz gutural, nasal, impostada, etc. También pueden realizarse estos ejercicios con textos poéticos y en prosa. La fluidez y agilidad en la articulación, la capacidad para comunicarse y la expresión vocal

que se desarrolla en el educando a través de estas dinámicas contribuirán a la adquisición de esta inteligencia.

Inteligencia matemática. El ritmo, el tempo, los sonidos, la serie de armónicos y las combinaciones armónicas son indicativos de las relaciones de la música con la matemática, la física y otras disciplinas científicas. La música y el estudio de su lenguaje desarrollarán habilidades y destrezas que servirán para ordenar, cuantificar, crear teorías, resolver hipótesis, deducir, enumerar y sacar conclusiones. Los dos lados del cerebro entran en acción, el izquierdo para ordenar y cuantificar, y el derecho para establecer relaciones.

Inteligencia instrumental. Todo el arte, también la música, adquiere su belleza por el orden. El orden de los sonidos, del ritmo, de la forma o la estructura garantizan que una obra perdure. Tal orden, que en sí mismo contiene la obra de arte, disciplina al estudiante y estimula su mente para lograr tales herramientas vitales. El estímulo que provoca la música hacia la superación de sí mismo es muy grande.

Inteligencia emocional. La música posee dos cualidades para lograr la inteligencia emocional: provoca sentimientos y se rige por reglas y códigos cuya compresión aumenta las capacidades mentales.

Inteligencia para la vida. Es síntesis de las anteriores. Si sentimos y razonamos, si intentamos superarnos cada día, si somos constantes y ordenados, si tenemos voluntad y a la vez estamos motivados y alegres o si sabemos convivir con los demás, ¿no estamos ya en el buen camino para poder gestionar bien nuestra propia vida? La música ayudará así a conseguir esa estabilidad emocional necesaria para seguir creciendo.

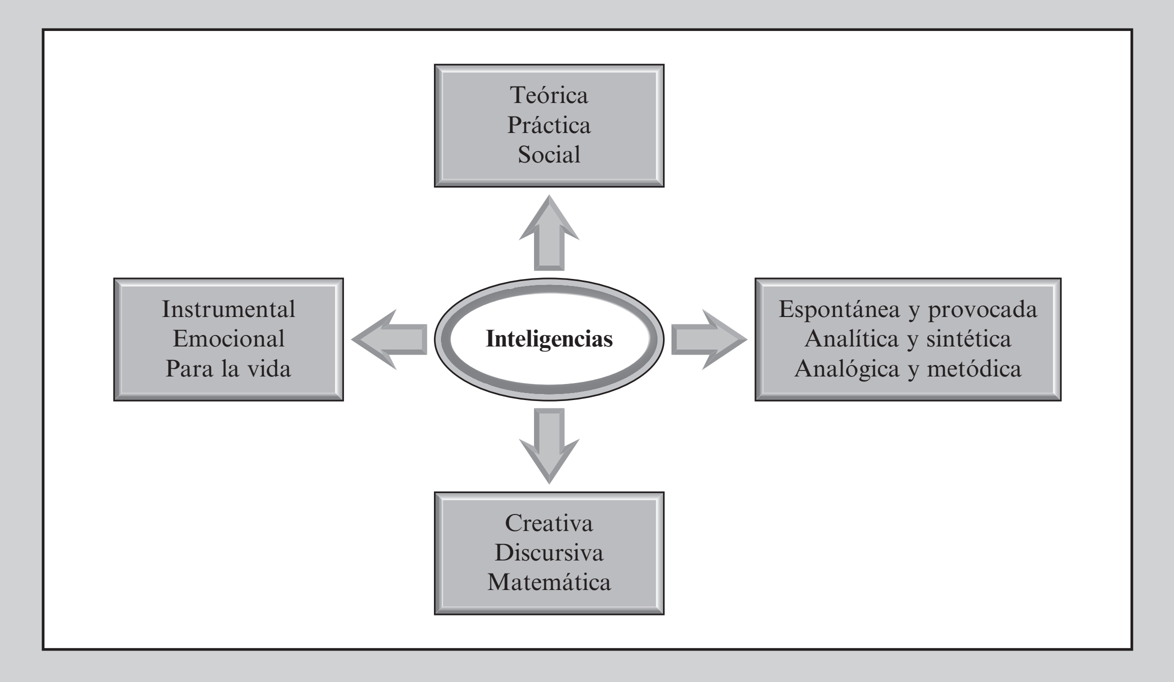


Figura 8.7.—Tipología de las inteligencias múltiples según Enrique Rojas (1999).

PROPUESTA 3

Razones que justifican el uso del canto escolar

Lee con calma el siguiente texto y realiza estas actividades:

a) Ordena, según tu criterio personal, las razones presentadas señalando qué añadirías y qué suprimirías.
b) Debate con tus compañeros el resultado de tu trabajo en el seminario de prácticas.
c) Busca ejemplos de canciones infantiles que demuestren tales afirmaciones.
d) Crea un texto y una melodía, según tus preferencias musicales, que puedan ser utilizados en el primer ciclo de Educación Primaria.

Pretendemos rescatar de forma específica el uso didáctico del canto escolar como elemento singular del patrimonio musical y línea de acción a recuperar de forma trasversal en nuestra área de conocimiento desde las actuales sensibilidad y metodología. Los motivos que nos mueven a ello confirman la percepción del canto escolar como un gran activo para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en nuestra área de conocimiento, en función de las siguientes razones:

1.ª Su capacidad para estimular emociones sociales, fomentar el sentimiento de pertenencia comunitario y actuar como vía de educación ética y multicultural por el influjo de los géneros musicales en las conductas y hábitos.
2.ª Su vigor para iniciar en la experiencia educativa mediante el descubrimiento del placer estético y las emociones artísticas derivadas del disfrute de la belleza del patrimonio musical.
3.ª Su aporte a la educación integral desde un arte percibido como manifestación humana ineludible y una valoración del patrimonio como tributo esencial al desarrollo de la sensibilidad estética y la generación en el alumno de emociones nobles y elevadas conducentes a lo bueno y lo bello.
4.ª Su facilidad para hacer del escolar protagonista de la acción.
5.ª Su validez para dinamizar la estimulación del proceso formativo como recurso para desarrollar los aprendizajes con el aprovechamiento de una tendencia infantil natural.
6.ª Su capacidad para convertir la dimensión lúdica en signo identitario personal fijando de forma desenfadada en la mente textos, melodías, contenidos y valores que suscitan la alegría de aprender y posibilitan participar en proyectos comunes más allá de lo curricular.
7.ª Su eficacia para mejorar la motivación y la identidad cívico-social, convirtiéndose en medio de difusión de valores capaz de conectar escuela y entorno.
8.ª Su capacidad para expresar coherencia respecto al mundo de valores propios de cada comunidad educativa.
9.ª Su potencial para fomentar el orden, la convivencia y el respeto en el aula y elemento socializador para incentivar actividades escolares para desarrollar la responsabilidad individual y colectiva respecto al bien común.
10.ª Su eficacia para incentivar la alegría y la dimensión lúdica.

Andrés Palma, elaboración propia.

PROPUESTA 4

Itinerario didáctico musical

Tras haber debatido en clase al respecto, se propone un proyecto de itinerario didáctico a desarrollar por el alumnado del grado de Primaria, que integra el canto escolar como recurso aplicado al estudio de la Didáctica de la Geografía para cuya realización debe consultarse el siguiente apartado *Para saber más.*

1. *Justificación*

Atender las necesidades formativas del alumnado del grado de Maestro en Educación Primaria desde una perspectiva didáctico-histórico-musical para mejorar su formación inicial a partir de las materias del patrimonio histórico y cultural y su didáctica y Didáctica de las CCSS haciendo uso del itinerario didáctico como recurso que acerca al estudiante a los contenidos indicados.

2. *Objetivo general*

Probar la eficacia del canto escolar como instrumento para la enseñanza de la Geografía según los objetivos generales de tales materias y los propios de los itinerarios didácticos (Palma, 2010a: 195).

3. *Objetivos específicos*

a) Trabajar la orientación en el espacio con la metodología de las escuelas de Manjón, precursoras de la enseñanza activa en España mediante el uso de la enseñanza al aire libre, la música y el canto (Palma 2005: 35).
b) Ratificar el poder del canto escolar para enlazar conceptos, hechos y valores en la elaboración del conocimiento; actuar como instrumento para realizar los aprendizajes; capacitar al sujeto como agente de su propio conocimiento; conciliar la observación indirecta con la directa haciendo del objeto geográfico de estudio centro de interés, y suscitar actitudes de estima y respecto a ciertos recursos didácticos y educativos del pasado que hoy ofrecen actualidad.

4. *Planificación*

En cinco etapas: *presentación* en el aula; *organización* y supervisión del calendario, materiales y grupos de trabajo por parte del profesor responsable; *realización* del itinerario; *conclusione*s y *revisión final*.

5. *Desarrollo*

a) Recepción en la puerta del colegio Ave-María-Casa Madre de Granada.
b) En el jardín: contextualización histórica del centro y sus características pedagógicas (trabajada previamente por el profesor y los alumnos/as) incidiendo en el uso del canto escolar como recurso habitual en este lugar entre 1889 y 1972; debate posterior, a la luz de la bibliografía analizada y el trabajo previo realizado de forma personal y en grupo.
c) Continuación del itinerario por el resto del recinto (jardín, bosque, río Darro, mapas en relieve, gráficos, planetario móvil, biblioteca, aulas y museo del centro).
d) Saludo al equipo directivo del centro y proyección de un vídeo didáctico sobre la figura de Manjón.
e) Clase práctica de geografía para el alumnado del segundo ciclo de Primaria sobre ciertos elementos de la geografía física de España y los puntos cardinales a cargo de los estudiantes de Magisterio, usando el mapa en relieve del patio y el material histórico de Manjón (1900), que incluye tres canciones, previamente ensayadas: *Los puntos cardinales, Regiones y provincias de España* y *Al terminar la clase*.
f) Concluida la actividad, y tras unas palabras de agradecimiento de los participantes, despedida.
g) Revisión de la experiencia en el aula.
h) Elaboración y entrega de la memoria personal de conclusiones por parte de cada alumno/a en la que deberán incluirse tres canciones actuales, de creación propia o ajena, o alguna propuesta similar para dar a la experiencia una traducción actual.

ANEXO: letras de los cantos de la propuesta 4 (Palma, 2005: 183 y 190-191)

Los puntos cardinales

Los puntos cardinales
así nombrados son:
Oriente, Sur, Oeste
y Norte o Septentrión.

Saliente, Oriente, Este, Levante
es aquel punto por donde el sol
bello aparece a la alborada
dando a la tierra luz y calor.

Ese otro punto es Mediodía,
así se llama también el Sur
desde allí envía más esplendente
el sol brillante su clara luz.

Por Occidente, Oeste, Ocaso,
que aquel punto se oculta el sol
los demás astros siguen su marcha
girando siempre alrededor.

Allí está el Norte y en esa parte
del firmamento nunca el sol da
y por la noche siempre allí vemos
fija una estrella, que es la Polar.

Regiones y provincias

Aprended, niños queridos,
a conocer vuestra patria,
porque deseo la améis
con la vida y con el alma.

Al sur está Andalucía,
al Noreste de ella Murcia,
más al Noreste Valencia,
más al Norte Cataluña.

Sigue al Oeste Aragón,
más al oeste Navarra,
más al Oeste Castilla
y Provincias Vascongadas.

Sigue al Oeste León
con Galicia y con Asturias,
y al Sur de León se encuentra
el reino de Extremadura.

Hay una región central,
no tiene mar ni frontera,
su capital es Madrid,
su nombre Castilla Nueva.

En el Mar Mediterráneo,
hacia el Este de Valencia,
están las Islas Baleares,
tres grandes y dos pequeñas.

Frente a Málaga y Granada,
en Tierra de la Morisma
están Ceuta y la Gomera,
Alhucemas y Melilla.

Al Oeste de Marruecos
están la Islas Canarias,
que son siete principales
y pequeñas otras varias.

En el Golfo de Guinea
tenemos Fernando Póo
alguna parte de Costa
y a Corisco y Annobón.

Al terminar la clase

Ya dio fin nuestra tarea.
Cada cual vuelva a su hogar,
sin quedarse por las calles
a reñir y disputar.

Que los niños en las calles
se acostumbran a hablar mal,
a faltar a sus deberes
y a ultrajar la ancianidad.

PROPUESTA 5

Creación de nuevos cantos escolares

Inspirándote en las letras de los cantos escolares utilizadas en la actividad anterior, compuestas hacia 1898, crea otras nuevas con lenguaje y música actuales utilizando el género, el estilo y la instrumentación que consideres más interesantes y eficaces para las aulas de primer y segundo ciclos de Primaria.

PARA SABER MÁS

Consulta el trabajo *Itinerario didáctico musical con maestros en formación de Educación Primaria,* vol. 1, pp. 193-210. Disponible en:



https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3676755

BIBLIOGRAFÍA

Basurko, X. (1991). *El canto cristiano en la tradición primitiva.* Vitoria: Eset.

Díaz, S. (2001). Poesía y música. *Eufonía, 23,* 30-44.

— (2007). La música como arte integrador. En S. Montemayor (coord.), *La educación artística como instrumento de integración intercultural y social. Colección aulas de verano* (pp. 10-23). Madrid: Ministerio de Educación.

Estavillo, M. C. (2001). Hacia una nueva fundamentación pedagógico musical. En *Congreso Nacional de Didácticas Específicas* (pp. 303-314). Granada: Universidad de Granada.

Estepa, J. (coord.) (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias.* Huelva: Universidad.

Gardner, H. (2012). *Inteligencias múltiples, la teoría en la práctica.* Madrid: Paidós.

Gihjs, M. (2006). La voz de los niños en los coros. En J. Palomares (coord.), *Música para la expresión y comunicación de nuestro tiempo* (pp. 149-150). Granada: Arial.

Krause, C. F. (trad. F. Giner de los Ríos) (2013). Teoría de la música (1883). En G. Capellán y E. Otero (eds.), *La Institución Libre de Enseñanza y F. Giner de los Ríos: nuevas perspectivas* (vol. 3. Antología de textos, pp. 180-184). Madrid: Fundación Giner de los Ríos y Acción Cultural Española.

Palma, A. (2005a). *Cantos escolares del Ave María.* Granada: Junta de Andalucía.

— (2005b). L'educazione musicale nel pensiero e nella practica educativa si Andrés Manjón. *Orientamenti Pedagogici, 52*(5), 819-834.

— (2009). Un caso de implicación didáctica del patrimonio musical. En M. Guzmán (coord.), *Arte, humanidades y educación* (pp. 305-322). Granada: Atrio.

— (2010a). Ciencias sociales, educación cívica y música, fecunda encrucijada. En F. Sadio Ramos (coord.), *Lançando pontes para a Interculturalidade* (pp. 207-226). Coímbra: F. Sadio Ramos.

— (2010b). Itinerario didáctico musical con maestros en formación de Educación Primaria. En M. A. Ortiz (coord.), *Arte y ciencias. Creación y sensibilidad* (vol. 1, pp. 193-210). Coímbra: F. Ramos.

— (2015). El patrimonio musical como recurso didáctico en Educación Primaria. Reflexiones y propuestas. En M. Guzmán (coord.), *Patrimonio y educación. Una propuesta integradora* (pp. 187-194). Granada: Universidad de Granada.

Palomares, J. (2010). El canto de los niños. En M. D. Ruiz (coord.), *Poesía y música para la Paz* (pp. 113-118). Granada: Zumaya.

Rodríguez, J. (2001). De la «Orientación en la acción» a la «Interpretación didáctica de la música». En *Congreso Nacional de Didácticas Específicas* (pp. 345-363). Granada: Universidad de Granada.

Sachs, C. (1966). *Musicología comparada.* Buenos Aires: Editorial Universitaria.

Schafer, R. M. (1994). *Hacia una educación sonora.* Buenos Aires: Pedagogías musicales abiertas.

Trias, E. (2007). *El canto de las sirenas.* Barcelona: Círculo.

Vílchez, L. F. (2010). La música y su mensaje. En M. D. Ruiz (coord.), *Poesía y música para la paz* (pp. 317-330). Granada: Zumaya.

9 La ciudad en la memoria: desafíos para la educación patrimonial y cultural

ANTONIO TUDELA SANCHO

La ciudad es, entre otras cosas,
un artefacto pedagógico

BEATRIZ SARLO (2015: 124)

1. INTRODUCCIÓN

No resulta de ningún modo sencillo tratar de acotar en unos cuantos párrafos el tema que da título a estas páginas, aglutinar elementos tan diversos y a la vez conectados entre sí como son la ciudad y la memoria desde una mirada que quisiera introducir algo de polémica en el contexto de una educación patrimonial, cultural, orientada en principio a los grados universitarios de Educación Primaria e Infantil, pero también a los niveles curriculares de la Educación Secundaria y el Bachillerato. Así, nos veremos en la obligación de partir de numerosos supuestos que, inevitablemente, quedarán sin explicar. Habrá también conceptos que apenas señalaremos, junto a temas, historias, matices y textos cuyo tratamiento tendrá que esperar mejor ocasión y fortuna. En fin, se nos podrá atribuir olvidos e incluso estrechez de miras a la hora de tomar determinadas elecciones, de establecer ciertos rumbos o de apostar por unas y no otras perspectivas: podemos asegurar que, de ser tales las conclusiones de la lectura, compartiremos los reproches y sufriremos las penurias. Pero reclamaremos también serenidad en la medida en que las pretensiones de nuestra contribución no van más allá de indicar una posible vía, compatible o siquiera capaz de diálogo con otros muchos caminos potenciales, sin duda que necesitados en su conjunto de una mejor estructura. Si esto último parece por lo menos plausible y, de alguna manera, transitable la vía que proponemos, los párrafos que siguen habrán logrado justificarse.

La ciudad en la memoria... Una vuelta de tuerca en la escritura para no decir solamente «la ciudad y la memoria», o para tratar de decir algo más. ¿Qué entendemos por «la ciudad»? ¿Qué es una ciudad...? Pero, ¿cuál de ellas? ¿No sería, acaso, mejor hablar en plural, hablar de «las ciudades»? Sin embargo, ¿en qué tiempo, en qué situación, bajo qué atmósfera? Es evidente, al menos, que la ciudad, toda ciudad, remite a lo humano y, por tanto, a la historia, hunde sus raíces con mayor o menor profundidad en el esquema vital de largo aliento que, a fuerza de sellar un esfuerzo colectivo del día a día, de lo cotidiano, acaba por figurar la ilusión de lo imperecedero. La «ilusión», cierto, porque como objetos temporales, de factura humana, las ciudades se han fundado en algún momento, y de una u otra manera están sujetas como todo lo humano a un final, que no tiene por

qué ser necesariamente catastrófico —que también—, sino que puede igualmente consistir en una transformación. Hay ya, de hecho, pensadores que hablan de este final, de su transformación en algo bastante distinto a lo que aún hoy conocemos como «ciudades» en un sentido tradicional (Nancy, 2011).

Podríamos señalar aquí, sin insistir en ello, algunos sustantivos y sintagmas que dejan entrever todo esto: «ciudad dormitorio», «ciudad administrativa», «ciudad museo», «ciudades nuevas», «conurbación» o «conurbano» (en Argentina), «ámbito periurbano», «barriadas periféricas», «aglomeraciones suburbanas», «áreas metropolitanas», «metrópolis», «ciudades globales», «megalópolis», etc. También podríamos hablar de importantes ciudades arrasadas por las guerras (desde la homérica Troya, de tanta influencia cultural en la historia de Europa, hasta la actual Alepo, sumida en el más despiadado presente), o de modernas ciudades que no han logrado sobrevivir a la destrucción de la industria que antes las hiciera prosperar: por ejemplo, Detroit, cuya decadencia puede verse en clave fílmica acudiendo a la lúcida y cínica ficción de *RoboCop,* 1987, película distópica de Paul Verhoeven en la que la vieja Detroit del «American dream» es sustituida por «Delta City», proyecto utópico de una poderosa corporación privada; o al magnífico *Des(t)roit*, documental español elaborado y emitido en 2014 por el equipo del programa de televisión pública *En portada:*



http://www.rtve.es/television/20140317/portada-destroit/898620.shtml

Por más que parezca que cruzamos del territorio urbano-histórico o antropológico-cultural al cine distópico (crucial tanto como el cine en general para comprender y realizar una crítica de los entornos ciudadanos y sus derivas: recordemos, por ejemplo, aquella inhóspita ciudad futurista, mezcla sobredimensionada de Los Ángeles con San Francisco, bajo permanente lluvia ácida de *Blade Runner,* clásico de Ridley Scott de 1982), hay que tener todo lo anterior en cuenta, porque de lo contrario reduciremos nuestro tema, el de las ciudades y sus huellas históricas presentes en el acervo patrimonial, al repaso placentero o cuando menos acrítico de una simple nómina de «cascos históricos», situados en otras tantas urbes con nombres propios que no admitirían discusión. La cuestión es mucho más amplia, el tema es mucho más complejo, y no conviene perder esta perspectiva, por más que podamos luego matizarla pragmáticamente acudiendo a determinados ejemplos.

En resumen, las ciudades se han originado y se originan en momentos, lugares y circunstancias tan concretos como diversos. Después, los avatares históricos —el tiempo y sus circunstancias— van moldeándolas, dándoles su identidad propia, su singularidad, que se plasma en lo que se denomina «patrimonio cultural»: elementos de índole material tanto como inmaterial que expresan la creación y el sentido vital de cada sociedad (véase el primer capítulo acerca de la actualidad del concepto), de gran importancia para quienes nos interesamos por los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de lo social, y necesitados de un estudio permanente, dada la problematicidad que incorporan: pensemos, por ejemplo, en cómo surgen y hallan consenso dichos elementos, o, por decirlo de otro modo, qué o quiénes (la espinosa cuestión del supuesto «sujeto» fundacional) deciden en un momento u otro —se trata, obviamente, de un concepto histórica y socialmente situado— la «nómina» de dichos elementos o su visibilidad misma. Pero, por ello mismo, tales singularidades, tales conjuntos socioculturales, ni pueden jerarquizarse conforme a categorías de ningún tipo (estéticas o artísticas, históricas, políticas, etc.) ni están dados de una vez por todas, puesto que ni sabemos ni

podemos controlar los cambios que les depara el tiempo futuro. Por el contrario, sí está en nuestras manos, desde luego, estudiar el presente y el pasado, realizar críticas de diverso calado sobre lo actual y, en cierta medida, desear que se propicien determinadas circunstancias en lo porvenir.

De hecho, esto último será nuestro cometido como docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales con intereses de investigación en conocimiento del medio. Hay que tener en cuenta que la mayor parte del alumnado actual reside en ciudades, de mayor o menor tamaño, en consonancia con estadísticas que corroboran el imparable crecimiento mundial de las poblaciones urbanas (cerca de un 60% de los seres humanos habitamos ciudades en el planeta, según estimaciones de Naciones Unidas, con proporciones superiores, entre el 80% y el 90% en Europa y toda América), sin que el mero hecho de vivir y crecer en tales ámbitos vaya acompañado de un conocimiento completo de los mismos. El alumnado suele tener tan solo nociones parciales de las ciudades en que vive. Por otra parte, hay escasa información relativa a las fuerzas que cambian o que podrían modificar la ciudad (Alderoqui, 2013: 257), que en tanto fenómeno complejo es aún poco estudiado, halla insuficiente relevancia como objeto de estudio al margen de estereotipadas representaciones e, incluso, carece del lugar que actualmente le correspondería en diseños curriculares y libros de texto en gran medida herederos de mentalidades y planteamientos más propios de las pasadas décadas (Alderoqui y Villa, 2012: 107). Revertir esta situación, plantear en todos los sentidos la ciudad como crucial objeto cultural de enseñanza, deconstruir el espacio urbano como elemento de atención escolar y tratar de ofrecer herramientas críticas que mejoren su conocimiento con vistas a transformar —a mejorar— su realidad, que coincidirá con la realidad del alumnado en tanto que ciudadanía presente y futura, será el objetivo último de nuestro estudio. Como ya señalara en 1990 Fabricio Caivano, citado por Silvia Alderoqui (2013: 259): «La organización de la posibilidad de conocer una ciudad, de ofrecer a sus aprendices los secretos que la constituyen, implica llevarlos imperceptiblemente a la condición de ciudadanos».

LECTURA

Proponemos a continuación dos textos no convencionales en los estudios relativos a educación patrimonial urbana. Aunque se deben a la escritura reflexiva de sendos filósofos de origen francés, hay muchas diferencias entre ambos, comenzando por la edad: más de cincuenta años median entre el primer y el segundo textos. Tras una lectura atenta y pausada, te pediríamos que expresaras aquello que te evocan: ¿qué imágenes vienen a tu mente en uno y otro casos?, ¿qué contrastes encuentras entre ambos?, ¿cómo describirías la realidad a la que se refieren?...

> En París no hay casas. Los habitantes de la gran ciudad viven en cajas superpuestas: «Nuestro cuarto parisiense —dice Paul Claudel—, entre sus cuatro paredes, es una especie de lugar geométrico, un agujero convencional que amueblamos con estampas, cachivaches y armarios dentro de un armario». El número de la calle, la cifra del piso fijan la localización de nuestro «agujero convencional», pero nuestra morada no tiene espacio en torno de ella ni verticalidad en sí. «Sobre el suelo, las casas se fijan con el asfalto para no hundirse en la tierra.» La casa no tiene raíces. Cosa inimaginable para un soñador de casas: los rascacielos no tienen sótano. Desde la acera hasta el techo, los cuartos se amontonan y el toldo de un cielo sin horizonte ciñe la ciudad entera.
>
> Gaston Bachelard (1994 [1957]: 57-58)

centro urbano *downtown* abajo
vuelta periférica enrollada en torno al abajo
curva de circunvalación no penetrante
el abajo permanece impenetrable
la ciudad está ahí abajo muy abajo
bajo los arcos potentes de las *freeways*

metrópolis megalópolis
ciudad madre gran ciudad
policía política cortesía
ciudad ciudadano suburbio prohibido
vecinalidad civil

incivilidad de proximidad
urbano conurbación
tentáculos pseudópodos pseudopolos

JEAN-LUC NANCY (2011: 132-133)

2. LAS CIUDADES: HUELLAS EN CAMINOS DE IDA Y VUELTA

El origen de las ciudades se identifica con el origen mismo de las sociedades humanas: las ciudades aparecen cuando las técnicas de cultivo del suelo permitieron la obtención de un excedente de alimentos suficiente para que un cierto número de pobladores pudiera dedicarse a labores distintas de las propias del campo. Vistas hoy en día, algunas de las antiguas ciudades —las primeras de Mesopotamia, pongamos por caso— nos parecerían pueblos grandes, habitados en su mayor parte por cultivadores, cuyo número iría menguando progresivamente a medida que en el transcurso de los siglos fueron ganando relevancia tareas relativas al gobierno de los grupos humanos, el servicio a las deidades, la gestión de la ciudad y su entorno agrario, la defensa de sus límites, el intercambio y la generación de bienes y productos, las relaciones tanto comerciales como diplomáticas con otras ciudades, etc. Los trabajos se diversificaron y dividieron, aumentando paulatinamente la proporción de mercaderes y artesanos hasta un momento relativamente reciente (el siglo XIX de nuestra era) en el que la nueva industria aceleró y transformó como nunca antes los ritmos de crecimiento de las ciudades, generando procesos de desarrollo urbano, concentración de poblaciones y multiplicación de actividades que componen tanto el actual esplendor del modo de vida ciudadano como sus enormes problemas y miserias.

Como espacios precisos de existencia, de relación y conflicto, las ciudades surgen o se «reinventan» en el mundo europeo moderno rememorando vagamente los grandes modelos antiguos pero constituyendo vigorosamente un vasto tejido trabado por nudos en los que se desenvuelve la vida económica, social y cultural posterior al Renacimiento; focos de vida que, sin embargo, fueron desde un principio situados por la poesía y la literatura de la época al margen de la felicidad, figurada o soñada siempre extramuros de los burgos, en la vida campesina y pastoril (Romero, 2011: 47), tomando cuerpo desde un principio la paradójica oposición simbólica entre un espacio real artificial, creado o fundado por el ser huma-

no y destinado a la acción y la lucha en un amplio sentido, y un espacio idílico, «natural» o bucólico, inscrito en las frescas riberas de los riachuelos y a la sombra protectora de la floresta, espacio este al que el imaginario de los poetas primero y de los propios burgueses después —unos y otros fruto de las posibilidades tanto como del hartazgo ciudadano— ha dirigido siempre el deseo de recuperación de una supuesta felicidad perdida. A fin de cuentas, la ciudad, en clave bíblica, fue concebida desde su inicio como un desafío a Dios: Enoc es fundada por Caín, no por Abel, y ya sabemos el destino de Babel, Sodoma o Babilonia, nombres míticos asociados a estilos de vida antes que a lugares concretos, como nos recuerda José Luis Romero (2009: 51). Antítesis del edén, del paraíso original cuyo sueño se diría vivo en quienes aborrecen de ella deseando «volver» a una sencillez rural que no es sino otra fantasía urbana, la ciudad podría tranquilamente ufanarse de su condición creativa: incluso los paisajes de la tradición pictórica occidental nacieron en ella y no en el campo, como parte integrante de aquellas ventanitas florentinas que desde Giotto (Romero, 2009: 54) influirían notablemente en la representación del mundo que, a lo lejos, podía contemplarse y, desde luego, añorarse desde las torres, las murallas y las azoteas urbanas.

Con todo y con su carga original de conflicto, artificiosidad, lucha y apuros, la ciudad no solo se sitúa en las antípodas de un imaginario pretendidamente inocente e impoluto. No se reduce a encarnar la realidad que, afanosa y a menudo dura, cruel, niega la veracidad de cualquier otro modo de habitar el mundo moderno. La ciudad se presenta como el protagonista colectivo de la historia, de aquello que denominamos cultura occidental, con su formidable acumulación y despliegue de creaciones, ya tangibles como las catedrales o los palacios renacentistas, ya intangibles como las grandes obras literarias o el teatro barroco. Creación colectiva e histórica formidable en la que se plasmaría la sociedad occidental misma como eslabonamiento ininterrumpido de los vivos y de los muertos (Romero, 2009: 48), la ciudad permite —entre muchas otras cosas— tal vez no responder pero sí sostener con su máxima carga de sentido aquella pregunta que, con aires gramscianos y significativa cita de Bertolt Brecht, emplazaba Carlo Ginzburg en el primer párrafo del prefacio a uno de sus más conocidos estudios: «¿Quién construyó Tebas de las siete puertas?», se preguntaba el lector obrero del dramaturgo alemán (Ginzburg, 2015: 13), y aunque las fuentes bibliográficas nada nos digan de los albañiles anónimos a quienes apunta la cuestión, esta cobra plena fuerza y nada tiene ya que ver con las «gestas de los reyes» típicas de la historiografía clásica.

Como ya recordara un luminoso Walter Benjamin en sus *Tesis de filosofía de la historia,* jamás se da un documento de cultura sin que a la vez lo sea de barbarie, y la ciudad —no necesariamente Tebas, por supuesto— permite el cometido que le es propio al materialista histórico: pasarle a la historia el cepillo a contrapelo (Benjamin, 1989: 182). Cometido que, lejos de haber desaparecido o siquiera menguado con la conocida derrota de la historia del pasado siglo, ha ido creciendo en importancia y en urgencia a caballo de la extraordinaria transformación de las ciudades en las últimas décadas, hasta el punto de que podría argüirse la necesidad de tener en cuenta el benjaminiano cepillado de la historia a contrapelo a la hora de analizar y de enjuiciar los grandes problemas que en la actualidad aquejan a las sobredimensionadas ciudades del mundo posindustrial, problemas urbanos que son también los de la era contemporánea, ya en su dimensión social propiamente dicha, ya en sus diversas manifestaciones individuales. De alguna manera, hoy «la ciudad se aleja», como mantiene el pensador galo Jean-Luc Nancy (2011), comienza a desdibujarse, a transformarse y deformarse, a incivilizarse (mostrando en sí la incivilidad de la propia civilización, la barbarie que anida siempre en el corazón de la cultura, como diría Benjamin), a olvidar lo que alguna vez fue,

a prepararse tal vez para dejar de ser o para pasar a ser otra cosa lejos del aliento portentoso que la originó e hizo de ella la máxima expresión de una sociedad, la occidental, que no sin problemas de todo tipo llegó a expandirse por todo un planeta globalizado.

Y, sin embargo, la ciudad subsiste. En sus mil formatos y maneras de existencia. Ya sea expandiéndose en un horizonte superficial y subterráneo sin fin como un imparable rizoma (pensemos en una megalópolis, ese inmenso crecimiento de las conurbaciones de distintas ciudades próximas y con tendencia a unirse entre sí: por ejemplo, la megalópolis del noreste de los Estados Unidos conocida como BosWash, en alusión a las ciudades que se encontrarían en sus extremos, Boston y Washington, marcando un espacio urbano a lo largo de la costa atlántica de casi mil kilómetros, que englobaría áreas metropolitanas como Manchester, Stamford, Nueva York, Trenton, Filadelfia o Baltimore, entre otras, con una población cercana a los cincuenta millones de personas), ya sea conformando una ciudad pequeña y especialmente ligada a un rico pasado histórico presente y legible en su cultura y monumentos, al modo de Granada.

En uno y otro casos, el de BosWash y el de Granada, como en muchos otros diversos, la clave para la comprensión y la enseñanza de las ciudades tal vez la podamos encontrar en uno de los conceptos que acabamos de apuntar: la legibilidad, el carácter legible de los fenómenos urbanos como artefactos históricos y hechos culturales que pueden leerse. Ahora bien, tal lectura nunca será fácil: se desarrollará siempre sobre superficies que no son lisas, sino más bien estriadas (como la orografía por definición tridimensional del espacio urbano). Convendría, de hecho, contemplar culturalmente cada ciudad como si fuera un palimpsesto, es decir, un manuscrito antiguo cuya escritura ha sido borrada una o varias veces con la intención de superponer nuevas escrituras, sin que el ejercicio de borrado haya logrado hacer desaparecer los viejos escritos, que permanecerían como huellas o como trazas de escritura, a veces con caracteres rayanos en el secreto. Conforme a esta metáfora, *leer* la ciudad —para comprenderla, para entenderla, para enseñarla, para amarla tanto como para criticarla y colaborar a su mejora— no será una tarea sencilla, pero sí posible a condición de respetar y prestar atención a las huellas, de cuidar y tratar de sacar a la luz las viejas líneas de escritura presentes bajo las inscripciones nuevas. Como veremos, esta tarea compleja y cultural o artificial —en cualquier caso nada *natural:* la ciudad no se comprende simplemente por el hecho de vivir en ella o de recorrerla— tiene mucho que ver con el espíritu crítico y con la técnica —en un sentido clásico, el del arte o la ciencia: la habilidad para situar y crear prácticas de conocimiento—. La ciudad como palimpsesto o superficie rugosa de lectura, otro modo para hablar de este inagotable artefacto pedagógico.

PARA SABER MÁS

«Megalópolis» como concepto cultural

Suele atribuirse la invención del término «megalópolis» a Jean Gottmann, geógrafo francés de origen ucraniano y especialista en los desarrollos urbanos de la costa atlántica norteamericana, a comienzos de los años sesenta del pasado siglo. Sin embargo, ya unas tres décadas antes lo había empleado el historiador estadounidense Lewis Mumford. Entre ambos usos del término existe una importante diferencia. La mirada clásica de Mumford haría de la «megalópolis» la antesala de la «necrópolis» a que tendería desde tiempos clásicos (el caso histórico de Roma, por ejemplo) cierto hiper-desarrollo urbano sin meta ni razón, ajeno a todo poder creativo cultural. Por el contrario, y en su sentido moderno, para Gottmann la megalópolis no albergaría ninguna connotación negativa, antes al contrario: permitiría nuevos e insospechados desarrollos de la cultura humana.

En relación con tal diferencia, señalaremos a continuación sendas reediciones actuales de las obras más relevantes para el motivo que nos ocupa de Mumford y de Gottmann, así como un enlace a un ensayo de Patricio H. Randle, profesor universitario y arquitecto argentino que profundiza en el estudio comparado entre las ideas opuestas de ambos autores —la clásica y la moderna— acerca de la megalópolis.

Gottmann, J. (2012) [1961]. *Megalopolis. The urbanized northeastern seaboard of the United States.* Whitefish: Literary Licensing, LLC.
Mumford, L. (2012) [1961]. *La ciudad en la historia. Sus orígenes, transformaciones y perspectivas.* Logroño: Pepitas de calabaza.
Randle, P. H. (1990). *Lewis Mumford y Jean Gottmann. Megalópolis: dos concepciones contrapuestas.*



http://www.fundacionspeiro.org/verbo/1990/V-289-290-P-1399-1411.pdf

3. ENSEÑAR LA CIUDAD Y APRENDER DE ELLA: ENFOQUES DIDÁCTICOS

Como objeto complejo para el conocimiento, la ciudad no puede comprenderse de un modo simple al margen de sus múltiples representaciones. A esto hemos querido aludir al tratarla metafóricamente como un palimpsesto en el que actuales escrituras convivirían con las huellas de líneas anteriormente trazadas. También nos hemos referido a la diferencia que existe entre la ciudad como vivencia cotidiana de sus habitantes y la ciudad como objeto escolar, necesitado de una técnica de enseñanza y de aprendizaje: no basta, como dijimos, con vivir en la ciudad, con recorrerla, ni siquiera con tratar de abrir los ojos a sus mil aspectos para «verla» mejor (al igual que no basta la buena voluntad ni una lente de aumento para entender lo que encierra un palimpsesto). Necesitamos de método, de teorías y prácticas, de habilidades y destrezas, de «estrategias de cuestionamiento» —según señala el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEyP en adelante, 2013: 30)— capaces de promover el espíritu crítico, reflexivo y comprometido con el legado patrimonial cultural tanto de quienes lo investigan como de quienes disfrutan del mismo, contribuyendo a la formación y desarrollo de una ciudadanía que, a la postre, se identifica con el concepto mismo de la democracia.

Si la ciudad se nos presenta, entonces, como un complejo plano estriado sobre el que ejercer una no menos compleja lectura, los enfoques o las perspectivas de esta última serán igualmente múltiples, y se incorporarán en su búsqueda de huellas al trazado urbano al modo de capas superpuestas —que no opuestas— o complementarias entre sí. Podemos brevemente identificar estos diversos enfoques, todos ellos necesarios en su conjunto, aunque en un momento u otro nos interese priorizar o decantarnos por uno en particular. Seguiremos a continuación, en un breve esquema, los desarrollos temáticos de Silvia Alderoqui y Adriana Villa (2012: 108-127), quienes identifican la presencia por lo común simultánea en las prácticas de aula, los textos escolares y los materiales del currículo de cuatro grandes enfoques relativos a la enseñanza y el aprendizaje de la ciudad, el enfoque morfológico, el histórico-patrimonial, el ambiental y el social, al tiempo que proponen un quinto enfoque basado en las ciudadanas y ciudadanos que protagonizamos la vida en la ciudad.

3.1. El enfoque morfológico

Los criterios morfológicos y estadísticos predominan en esta concepción de la ciudad, que

suele tener gran presencia en los materiales didácticos cuando de explicar y definir la ciudad se trata. De hecho, posiblemente sea el enfoque de mayor antigüedad y arraigo en los libros escolares, pues organiza la ubicación en el espacio y el tiempo de la vida cotidiana en las calles, el barrio y la ciudad entera. Por lo general, el enfoque procede de lo menor (la casa, la familia, el vecindario) a lo mayor (la ciudad, la comunidad, la sociedad), linealidad causal desde lo singular a lo general o, mejor, desde lo cercano a lo lejano que constituye un error bastante difundido pero cuyo análisis como estereotipo no nos compete realizar aquí (Alderoqui lo señala en otro texto, 2013: 261). En cualquier caso, la perspectiva morfológica atenderá a elementos cualitativos tanto como cuantitativos: la cantidad de habitantes que componen, o no, una ciudad, la densidad de las construcciones, la disposición de las barriadas, las actividades económicas y los modos de vida de la población, los relieves orográficos de la urbe, etc. Tendrá capital importancia la diferencia entre la ciudad y el campo, o la comparación entre la ciudad y el pueblo, diferencia y comparación no pocas veces entendidas o, por lo menos, articuladas en términos de oposición, a veces tímidamente matizadas recurriendo al concepto secundario de complementariedad. El contraste entre el núcleo central y las diversas periferias constituirá también un eje común de estudio comparado.

El enfoque morfológico cuenta de partida con el lastre del recurso amplio a estereotipos, descripciones más o menos acríticas, fragmentación de los diferentes objetos de estudio y acumulación simple de su registro (a mayor ciudad, mayor número de casas, coches, monumentos, etc.). Disponer los medios y las ideas para que de la simple concepción aditiva se transite a la concepción de la ciudad como totalidad compleja será uno de los mayores retos del docente, tanto como lograr el establecimiento en niños y niñas de planteamientos de relación entre las distintas ciudades, conforme a redes de complementariedad y reciprocidad en las que la escala entre las diversas urbes no se piense ya en términos de cantidad poblacional o de recursos del tipo que sea.

3.2. El enfoque histórico-patrimonial

En una línea que procediera por relevancia tradicional en el manejo o la presencia de los enfoques escolares, al anterior enfoque descriptivo le seguiría el enfoque histórico-patrimonial, en el que tal vez tendríamos que detenernos más o emplear mayor cautela, dado que coincide con el que sirve de base a estudios como el que, mejorando lo presente, pretendemos llevar a cabo en estas páginas. Cautela, por cuanto se trata de un enfoque ampliamente usado en el plano escolar desde tiempo atrás, con deudas o asideros en disciplinas académicas como la historia o la historia del arte, que, apuntémoslo tan solo de pasada, suelen ser renuentes a los muchos cambios que los nuevos tiempos reclaman. En este sentido, la vieja perspectiva en la que la ciudad —una ciudad concreta— se encuadra en tipologías históricas más o menos ceñidas por los manuales y se procede al estudio conforme a rangos estéticos y simbólicos de los grandes edificios de época, ha de dar inevitablemente paso a otro modo de encarar este enfoque, valga la expresión, en el que se integren vertientes del conocimiento histórico sabidas desde hace tiempo (la Escuela de los Annales cumplirá pronto un siglo) pero nunca incorporadas con el compromiso que resultara deseable a la escuela: así, la historia oral, la microhistoria y la historia de la vida cotidiana, el estudio de las mentalidades, la atención a las prácticas y las costumbres y los hábitos sociales y su cambio epocal, habrán de tener una presencia determinante en la renovación del enfoque. De igual modo, el estudio de la construcción social de las ciudades tendrá que implementar el rescate de todo aquello que no sea monumental, o que permita al menos la puesta en cuestión del propio concepto de «monumentalidad».

El enfoque histórico-patrimonial no podrá ya, en consecuencia, referirse a la mirada absorta ante tal o cual importante edificio al que, en el mejor de los casos, se incorpore un par de pinceladas de contextualización histórico-social, sino que tendrá que atender prioritariamente y a través de la lectura de la fisicidad simbólica y referencial de la ciudad (lo que hay quien aún denomina sin conflicto «identidad»: una noción, por cierto, con presencia afortunadamente disminuida en el texto del PNEyP) al surgimiento, conformación y mutaciones de los diferentes grupos sociales protagonistas de la ciudad en el pasado tanto como en el presente:

> [...] los «personajes» tradicionales y la gente común. Además de edificios y monumentos, se analizan fragmentos especiales como manzanas, parques o plazas, una calle en particular, es decir escalas diferentes a la totalidad barrial, para dar cuenta de ellos desde la vida cotidiana, el tiempo, la traza y el espacio (Alderoqui y Villa, 2012: 116).

En este sentido, el enfoque histórico-patrimonial avanza hacia la concepción de la ciudad como hecho cultural complejo aprovechando los diversos aportes que un buen número de disciplinas paralelas —que no ajenas— a las tradicionales historia, geografía e historia del arte (disciplinas como la arquitectura, la antropología, la sociología, la historia de las ideas, la semiótica y los estudios culturales, los nuevos estudios de literacidad, etc.) han realizado a la escuela. Posiblemente en este avance del enfoque pudiéramos situar la actual tendencia a la conformación de una Educación Patrimonial con carácter amplio, moderno, abierto y hospitalario.

Otra cuestión que no analizaremos aquí como merece sería la influencia, no siempre positiva, que, en tanto que «desvío», pueda representar para este avance lo que Alderoqui y Villa denominan «explicaciones "turísticas"» (2012: 117), descontextualizadas de claves históricas con significación social, lo cual supondría una reversión a la peor y más alambicada línea histórico-patrimonial, volcada en textos y prácticas escolares en los cuales los protagonistas son los edificios monumentales, pongamos por caso, y no las personas que los construyeron, que vivieron o trabajaron en ellos. Habrá que tener en cuenta la importancia que el turismo, como fenómeno eminentemente económico-cultural de nuestro tiempo, tiene en relación a cuantas disposiciones tratan del desarrollo del patrimonio cultural y el terreno educativo (recordemos, por ejemplo, su relevante presencia en la Ley 14/2007, de 26 de noviembre, del Patrimonio Histórico de Andalucía). No serán estas páginas el lugar adecuado para tratar de esta cuestión, para reflexionar acerca de la figura conceptual del «turista» como quien «pasa» por las diversas culturas sin adscribirse a ellas siquiera superficialmente, como el viejo estereotipo del japonés vacacional y armado con una Nikon pasaba velozmente y con los ojos cerrados por la realidad visitada postergando su mirada a la mediación posterior, pausada y tecnológica de sus capturas fotográficas —en tal sentido, la figura del «turista» nada tendría que ver con la del «flâneur» de Baudelaire o Benjamin, ni siquiera con la del cínico pero interesado «voyeur» con el que a veces sueña cierta docencia cultural (Tudela, 2012)—. Pero sí convendría que, al menos, señaláramos como motivo para una reflexión ulterior el interés, en gran medida utópico, que desde el mundo educativo, académico y escolar, albergamos para «educar» (y rescatar así) al turista, hasta el punto de equipararlo al «ciudadano» en interés y responsabilidad pública ante el patrimonio, de los que ha de adquirir conciencia (PNEyP, 2013: 23).

En definitiva, el enfoque histórico-patrimonial, o educativo-patrimonial, tendrá que realizar esfuerzos por huir de métodos excesivamente descriptivos, en la práctica idénticos a los que tradicionalmente han predominado en el enfoque morfológico (pongamos por caso: los consabidos «itinerarios didácticos», cuyo valor académico consiste apenas en el registro o inventario porme-

norizado de datos acerca de determinados objetos y cuya bondad escolar reside, en el mejor de los casos, en establecer una «excursión» que libere los cuerpos discentes del común encierro en el aula), para incorporar a las ideas acerca de la ciudad de los estudiantes una visión dinámica —tanto histórica como espacial— capaz de acabar con la visión naturalizada de la urbe como algo estático, dado o autogenerado en algún momento y lugar de una vez por todas, a lo más con los lógicos agregados y mejoras de los nuevos tiempos (Cambil, 2015). Entender y hacer comprender a través de la educación patrimonial y cultural que la ciudad integra una dinámica permanente, que es fruto de la acumulación histórica del trabajo humano y a ella se debe, dado que la ciudad es en última instancia la creación colectiva de cuantos la habitan a lo largo de las épocas.

3.3. El enfoque ambiental

La perspectiva que interpreta la ciudad desde el medio natural, desde el ambiente, es relativamente reciente en la escuela y tiene que ver con el mandato social que, bajo la influencia de la ecología, demanda tomar conciencia ante el problema que supone el rápido deterioro ambiental hoy de las ciudades (polución, contaminación atmosférica, producción de ruido, creación y crecimiento de residuos y desechos, etc.). Por más que parezca el enfoque más distante del área de didáctica de las ciencias sociales y de nuestros intereses en la enseñanza y el aprendizaje patrimonial y cultural, hemos de tener en cuenta que se trata de una perspectiva de índole social, atenta a hechos que implican, además, directas consecuencias sobre el patrimonio: pensemos, por ejemplo, en los daños que el tránsito de vehículos con motores de explosión acarrea a edificios y monumentos erigidos en épocas que no podían prever el actual desarrollo tecnológico.

Con todo, el reto al que este enfoque se enfrenta será similar al de los anteriores: lograr hacer comprensible al alumnado la ciudad como un todo complejo en el que los problemas no se sitúan como hechos aislados entre sí al nivel de una infraestructura simple y en suma sencilla de encarar —al modo en que lo era la ciudad fragmentada y acumulativa del enfoque morfológico tradicional—. Habrá que luchar contra estereotipos y representaciones simplistas (las fábricas urbanas son malas, la naturaleza muere en la ciudad, la ciudad contamina el aire, etc.) para alcanzar una visión de la ciudad como totalidad en la que se interrelacionan flujos de materia y energía, en la que existen conflictos de intereses y modos de vida diferentes a los que corresponden calidades diferentes de vida. En suma, el enfoque ambiental tendrá que estar atravesado por una mirada social y política capaz de mostrar a los protagonistas de la vida urbana diferenciados por sus intereses y responsabilidad en la construcción y mantenimiento del entorno.

3.4. El enfoque social o socioeconómico

En sí mismo considerado, el enfoque social propiamente dicho pertenece también al universo preferente de los docentes, tanto como de las producciones editoriales de libros de texto y materiales escolares. De alguna manera, está presente en todos y cada uno de los tres anteriores enfoques, pero hallaría singularidad en el momento en que lo urbano pasa a definirse más precisamente a partir de las actividades productivas que se desarrollan en la ciudad y la población que la habita.

Trascender nuevamente los estereotipos y combatir ideas naturalistas e individualistas en el alumnado (por ejemplo, la concepción de la vivienda como un hecho vital y particular, no como lo que realmente es: un problema social definido no por la búsqueda personal del suelo urbano, sino por la especulación y los papeles que tienen diversos agentes urbanos) será el desafío al que se enfrente esta perspectiva parcial y general a un

tiempo. La visión armónica de la ciudad evolucionará así hacia la visión de fenómenos urbanos, problemas y funciones nuevas, necesidad de planificaciones; las ideas meramente descriptivas y cuantitativas acerca de la población (ideas acríticas y carentes de conflicto) tendrán que contrastarse con las actuales tendencias de envejecimiento poblacional, de crecimiento, de asentamiento en zonas muy diversas de la ciudad, etc. En suma, el enfoque social pondrá de relieve las evidencias que la propia ciudad muestra generando toda una multiplicidad de ocasiones propicias para la toma de conciencia ante la injusticia, encarando a estudiosos y estudiantes con dinámicas conocidas —pero aún escasamente aprovechadas en el ámbito escolar— de integración tanto como de exclusión o marginación, dada la elevada heterogeneidad social y profesional latente en las ciudades, así como los modos específicos y los grados diversos de calidad de las relaciones trabadas entre las personas que las habitan.

3.5. El enfoque de la ciudadanía protagonista

A los anteriores cuatro enfoques, en que podemos reconocer facetas más o menos presentes en la escuela y en los estudios pedagógicos del ámbito urbano, Alderoqui y Villa añaden una quinta perspectiva, la que partiría de y al tiempo desembocaría en todos y cada uno de los seres humanos que habitan, definen y desarrollan la ciudad, una ciudad, cada vez en concreto. A fin de cuentas, enseñar la ciudad no tiene otro sentido que el de formar ciudadanos y ciudadanas, crear ciudadanía capaz de lograr un entorno mejor y realmente habitable, desde una didáctica urbana entendida siempre como un análisis crítico del entorno.

Todos los grandes conceptos sociales y políticos del ideal moderno y contemporáneo de la democracia residen en esta tarea: la búsqueda de la igualdad, la justicia, la libertad y la pluralidad, tanto como el reto de canalizar el conflicto —inevitable, por definición— hacia modos productivos de convivencia y de reconocimiento (noción en la que tal vez pudieran recalar las diversas narrativas del respeto y la tolerancia). Para ello, sería necesario que, además de contemplar los enfoques antes señalados, la escuela trabajase con las miras puestas en la totalidad diversa de quienes componemos la ciudadanía, los distintos segmentos poblacionales que albergan intereses, criterios, visiones, cuotas y posiciones de poder heterogéneas dependiendo de una serie cada vez mayor de criterios cuyos paradigmas «clásicos» pero en absoluto exclusivos podrían ser la edad (niños, jóvenes, adultos y ancianos) o la escala socioeconómica (privilegiados y marginados).

Una didáctica del medio urbano que contase con aprovechar el amplio abanico de posibilidades y oportunidades que integra la ciudad, contemplada ya como algo mucho más complejo que un simple objeto de estudio, podría transitar de la enseñanza al aprendizaje —y viceversa— de manera constante. La cotidianeidad de la ciudad enfocada desde y para sus protagonistas lograría una lectura del palimpsesto en la que todas las perspectivas servirían para resignificar y potenciar los valores del diálogo, el intercambio, la apertura afectiva y la creatividad por los que escogemos vivir en ciudades. No en vano, las autoras que seguimos en estas breves reflexiones hablan de un «laboratorio de ciudadanía»: «La ciudad podría pensarse para la escuela y para los niños y jóvenes como un inmenso laboratorio en el cual reconocer y poner en juego y a prueba la propia personalidad y, en especial, la relación con los otros, las conductas sociales» (Alderoqui y Villa, 2012: 126).

3.6. La ciudad educadora, ¿un enfoque global?

Como fácilmente se advertirá, si la ciudad misma es un gran laboratorio para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, un dispo-

sitivo abierto y de enormes posibilidades para la educación en los valores culturales y políticos de la paz y la ciudadanía activa, sería perfectamente licito y posible que habláramos del entorno urbano como un espacio educativo en sentido propio. De hecho, existe desde hace dos décadas un concepto para trabajar esta idea, tanto al nivel de la educación formal y no formal como al nivel de la gestión cultural en diversos ámbitos (municipal, asociativo, estatal, internacional, etc.): la «ciudad educadora». No vamos siquiera a tratar en estas pocas páginas de realizar un estudio acerca de los orígenes, la historia y los (muchos) problemas de este concepto y del movimiento que alienta, cuya Carta inicial con los principios básicos que definen el carácter y el cometido educativo de la ciudad se remontaría al I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, celebrado en 1990 en Barcelona, pero sí quisiéramos señalar la importancia que tiene en la actualidad y la potencia que incorpora, como noción didáctica, de cara a ofrecer una visión unificadora de las miradas, esfuerzos e intereses que hemos puesto en juego en este apartado.

Si bien es cierto que, como hemos tratado de explicar, los distintos enfoques de enseñanza y aprendizaje del entorno urbano tienden a solidarizarse, prácticamente a encadenarse o a contenerse entre sí, podría de igual modo argumentarse que ya la «ciudad educadora» supone la necesidad de contemplar cierta unidad entre las diversas perspectivas. Pese a todas las carencias que puedan reflejar los curricula escolares actuales, herederos de épocas y tendencias tan difíciles de adaptar a las necesidades y demandas del presente como de suprimir del medio escolar y académico, con las inevitables consecuencias para la comprensión actual de la noción de «educación», es cierto que actualmente resulta incuestionable la necesidad de abrir los ámbitos educativos tradicionales (básicamente dos, como resulta conocido: la familia y la escuela) a nuevos entornos, entre los que la ciudad ocuparía un espacio fundamental. Si entendemos que esta no es simplemente un objeto de enseñanza ni un simple contenedor (de vida, de cultura, de monumentos, de historia, etc.), sino que consiste —como señalamos más arriba— en un sistema ambiental complejo, en un «ecosistema» propiamente dicho, dado que en ella los procesos vitales de los seres que la habitan dependen estructuralmente de relaciones entre los mismos y de factores físicos del ambiente común, entonces la ciudad pasa también a ocupar un papel protagónico e incluso proactivo: es en sí un personaje que se inserta de un modo preciso en la historia, que toma decisiones en el presente y que decide colectivamente su futuro.

La ciudad es, por tanto, una dinámica cultural inmensa e inabarcable en sus múltiples manifestaciones (Gorelik y Arêas, 2016), es una «fuerza» educadora que plantea muchos problemas a la educación tradicional, sea o no formal (comenzando por la gran pregunta: ¿qué «enseñar» de ella o respecto a ella?), que necesita de una pluralidad de enfoques para ser comprendida (porque ninguna perspectiva aislada es capaz de abarcarla por completo) y que, en definitiva, puede educarnos desde tres planteamientos distintos:

— Podemos aprender «en» la ciudad, contexto clásico educativo con multitud de propuestas y medios educativos, con mayores o menores dificultades para su implementación.
— Podemos aprender «sobre» la ciudad a partir de diversas perspectivas, tratando de incorporarla al aula y a las vidas del alumnado como un enorme contenido escolar precisado de múltiples lecturas... y teniendo en cuenta que no coincide como tal con la «vivencia» particular o colectiva.
— Podemos, en fin, pero no en último lugar, aprender «de» la ciudad, no de un conjunto patrimonial de riqueza mayor o menor, sino de un siempre inmenso laboratorio de vida, información y cultura, de transmi-

sión de ideas, de generación de subjetividad y aprendizaje, de creación de reconocimiento propio y mutuo, de tejido social, de hábitat propiamente dicho, en un sentido político que implica mejora futura.

Sirva todo lo anterior para entender que, si bien es cierto que al hablar de la ciudad en la memoria, de la ciudad en la educación cultural y patrimonial, lo «normal» sería que nos adscribiéramos al tradicional enfoque histórico-patrimonial, con las necesarias y más que deseables renovaciones de dicho enfoque, lo cierto, en un sentido más amplio, es que tendremos que mantener una apertura fundamental a la totalidad de las perspectivas.

Si no queremos que el concepto de «ciudad educadora» acabe ciñéndose a un conjunto de medidas político-administrativas de la gestión cultural local, más o menos loable según sea la cuantía presupuestaria o la pericia de los responsables del momento, será necesario partir de la ciudad como totalidad compleja y difícil —si no imposible— de ceñir de una vez por todas (ahí reside su importancia como sujeto y objeto educativo), complejidad o multiplicidad en la que cabe todo y cabemos todos, sin dualidades polares que obliguen a una imposible elección (barrio/periferia, antiguo/moderno, alto/bajo, rico/pobre, etcétera) ni jerarquías de ningún tipo, incluyendo las estéticas, tan relevantes para la finalidad última que persigue este ensayo. «No hay dueño absoluto de la estética de la ciudad» (Alderoqui, 2013: 263). Si aún mantenemos la metáfora de la ciudad como profundo palimpsesto, la tarea será poner a punto los dispositivos para establecer sus lecturas y conceptualizar para reinventar la continuidad del espacio mediante técnicas y modos de interpretación cada vez más finos, aptos para entrar en las imágenes y representaciones, extremadamente artificiales, culturales —nunca naturales: no basta con abrir los ojos, con mirar ni observar, medir ni describir atentamente—, que es lo único con lo que contamos.

PARA CONOCER Y TRABAJAR

La Carta de Ciudades Educadoras, que supone un hito más en la tradición de declaraciones institucionales que podría remontarse hasta la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), puede leerse a partir de un enlace en la página oficial de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras:



http://www.bcn.cat/edcities/aice/adjunts/Carta%20Ciudades%20Educadoras%20%202004.pdf

Hay, además, una extensa bibliografía sobre la temática, de la que destacaremos dos textos:

— El artículo de Pilar Figueras: Ciudades educadoras, una apuesta por la educación, en la revista *CEE Participación educativa, 6,* noviembre 2007, pp. 22-27. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n6-figueras-pilar.pdf

— La tesis doctoral de Ana Amaro Agudo: *El movimiento de ciudades educadoras: una investigación evaluativa,* dirigida por los doctores Manuel Lorenzo Delgado y Tomás Sola Martínez en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada en 2002. Recuperado de http://hera.ugr.es/tesisugr/17906568.pdf

En relación con los distintos enfoques que hemos tratado, proponemos a continuación tres métodos frecuentes para elaborar trabajos didácticos:

— Elaboración de dibujos, planos y mapas mentales de la ciudad.
— Entrevistas a protagonistas de la vida urbana.
— Visitas a lugares concretos e itinerarios por la ciudad.

Te pedimos:

1. Que adscribas cada cual a uno u otro enfoques (no tiene por qué ser de manera exclusiva).
2. Que imagines ejemplos concretos de aplicación de los mismos.
3. Que reflexiones acerca de las ventajas e inconvenientes que puedan surgir en cada caso.

También desearíamos:

4. Que aportaras otro tipo de metodologías o posibilidades de enseñanza-aprendizaje que, a tu juicio, consideres más adecuadas.

4. LA CIUDAD Y LA MEMORIA (HISTÓRICA): BREVES REFLEXIONES

La noción de «memoria» constituye otro concepto de carácter filosófico y compleja (que no difícil) traducción a los términos y destrezas propios de la didáctica de la educación patrimonial. Tampoco realizaremos en estas páginas un análisis detallado de este concepto, pero sí apuntaremos brevemente algunos elementos que estimamos necesarios para una reflexión posterior sobre el tema, y nos detendremos fugazmente en dos tipos de ejemplos necesitados de un debate que dejaremos para investigaciones y prácticas escolares ulteriores, en un futuro que confiamos sea próximo.

¿Por qué situamos en el título de este apartado el adjetivo «histórica», referido a la memoria, entre paréntesis? Simplemente, a pedido de una retórica que quisiera llamar la atención sobre el mismo, dado que en realidad somos de la opinión de que en la expresión «memoria histórica» el adjetivo cumple una función de epíteto, es decir: la memoria siempre es histórica, por definición, incluyendo la memoria personal. Decir «memoria» presupone su carácter histórico, tanto como la nieve presupone su cualidad cromática blanca, siempre que no medien circunstancias que alteren la realidad del sustantivo. Ahora bien, sabemos que la temática de la «memoria histórica» cumple en las sociedades democráticas actuales un papel de carácter político, de reparación y mostración de fracturas ocurridas en tiempo pasado cuyas huellas siguen afectando al presente, que no deja de encontrar resistencias sociales y narrativas (nos resistiremos a decir que «ideológicas») muchas veces enconadas y cercanas a los sentimien-

tos y ajenas al principio moderno de la razón que debiera regir los debates, el diálogo y hasta la confrontación dialéctica. No entraremos en tan espinoso asunto, pero sí lo mencionaremos, dada la importancia que para la educación cultural y patrimonial posee.

4.1. Un apunte básico acerca de la memoria histórica (desde la Ley 52/2007)

Walter Benjamin, pensador alemán de la primera década del siglo XX que ya citamos en el segundo apartado, porque resulta fundamental para la teoría que alienta o debería alentar los estudios de educación patrimonial, decía que jamás encontraremos un documento cultural que no lo sea al mismo tiempo de barbarie, y a continuación afirmaba que ninguna historia de la cultura había dado cuentas de ese estado elemental de cosas, dado que tampoco nadie tendría perspectivas fáciles para poder hacerlo (Benjamin, 1989: 101). Para contextualizar este pesimismo hay que tener en cuenta que Benjamin escribía estas palabras al tiempo que los nazis accedían a los gobiernos de Centroeuropa: se dirá, quizá, que ha llovido desde entonces y las cosas han ido cambiando. Tal vez, desde luego, pero todo depende y dependerá de la ciudadanía, protagonista última de los enfoques didácticos que estudiamos y de las leyes y disposiciones que podamos mencionar al hilo de nuestra exposición, ya sea el PNEyP de 2013, en cuyo relato tanto se atiende a dicho sujeto colectivo, ya lo sea la controvertida Ley de Memoria Histórica de 2007 (cuya más exacta pero prosaica denominación «real» sería: «Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la Guerra Civil y la Dictadura»), refiriéndose tanto a una ciudadanía expoliada y agraviada en el pasado, a la que hay que reconocer y resarcir moralmente, como a una más amplia ciudadanía que, en democracia, se beneficiará de las acciones propuestas en este sentido por dicha ley (53411):

> No es tarea del legislador implantar una determinada memoria colectiva. Pero sí es deber del legislador, y cometido de la ley, reparar a las víctimas, consagrar y proteger, con el máximo vigor normativo, el derecho a la memoria personal y familiar como expresión de plena ciudadanía democrática, fomentar los valores constitucionales y promover el conocimiento y la reflexión sobre nuestro pasado, para evitar que se repitan situaciones de intolerancia y violación de derechos humanos como las entonces vividas.

Más allá de todas las controversias, el propósito de la Ley 52/2007 cumple un doble papel. En primer lugar, el del reconocimiento de las víctimas de hechos del pasado nunca antes contemplados desde la perspectiva adoptada ahora por el legislador, reconocimiento que pasa por diversas actuaciones tanto de reparación económica, política y moral como de estudio e investigación, y que trasciende a las propias víctimas para implicar a la totalidad de la ciudadanía. Y, en segundo lugar, el de la educación y la formación del conjunto de la ciudadanía en valores y perspectivas críticas que tienen que ver íntimamente con un amplio acerbo patrimonial y cultural, tanto como con los modos de habitar y de establecer marcos de convivencia (nunca ajenos al conflicto) en democracia. Se impulsa con esta finalidad el estudio y la recuperación organizada de fondos documentales (con el crucial establecimiento del Centro Documental de la Memoria Histórica y Archivo General de la Guerra Civil, con sede en la ciudad de Salamanca); el fomento y la difusión de las investigaciones históricas ligadas al contexto de la Guerra Civil y la Posguerra; la divulgación de datos y fuentes relacionados con el tema, que tienden a ser de dominio público (voluntad publicitaria importante, si pensamos en la tradicional opacidad y mutismo de ciertas institucio-

nes ligadas de un modo u otro al período franquista), y el reconocimiento y apoyo a distintas asociaciones que cumplen un rol básico en cuanto se refiere a la educación cultural histórica, etc.

Sin duda, dejando a un lado los problemas creados en conocidos contextos económico-políticos recientes por el pronto desfondamiento presupuestario de la Ley 52/2007, que la dejó en la práctica sin aplicación, en un curioso giro de tuerca de los modernos dispositivos de gestión administrativa, capaces de volver innecesaria la derogación legislativa, evitando así ciertos desfiladeros (para qué correr riesgos sociales con la derogación de leyes incómodas si se puede obtener similar resultado ahorrando a un tiempo gastos), el aspecto de la ley mejor conocido por una buena parte de la ciudadanía —espoleada de cuando en cuando por polémicas en los medios de prensa en cuya calificación no entraremos— tal vez sea el referido en el artículo 15, dedicado a los símbolos y monumentos públicos. Los cuatro breves párrafos de esta parte del articulado merecerían un ensayo de extensión superior al espacio del que disponemos aquí, partiendo ante todo de lo que consideramos un grave error de la voluntad legislativa: el recurso extremo a la *retirada,* que está más que justificada en el caso de subvenciones y ayudas públicas (nos tememos que sin mucho impacto en la realidad actual de las cosas), pero no tanto en lo tocante a la «retirada de escudos, insignias, placas y otros objetos o menciones conmemorativas de exaltación, personal o colectiva, de la sublevación militar, de la Guerra Civil y de la represión de la Dictadura» (2007: 53414), por cuanto tal «retirada» (cumplida curiosamente por administraciones locales de uno y otro signos políticos) supone de silenciamiento, desaparición y disipación; en una palabra: destrucción de patrimonio y malversación de la cultura histórica-patrimonial. Para evitar la pobreza cultural y la ignorancia derivadas de negar a la ciudadanía las adecuadas herramientas críticas y educativas, propiciando el desconocimiento y sumiendo de hecho a las víctimas en el mismo olvido con el que se premia a sus verdugos, debiera no imponerse la retirada, sino todo lo contrario: el cuidado y mantenimiento de símbolos y objetos, pero debidamente *contextualizados,* explicados, puestos en valor y contrastados. Ejemplos hay de esto en muchos países, otra cosa será la voluntad política y la calidad de la reflexión crítica que hallemos en nuestro entorno.

4.2. Usos del espacio monumental: un ejemplo para proteger la memoria en la ciudad

Sabemos que, con el tiempo, varían las funciones de los espacios monumentales, los públicos en especial, pero también los privados. Resultaría incomprensible y ciertamente insólito que no fuera así en la mayor parte de los edificios históricos, pongamos por caso. De este modo, no nos extraña que el Hospital Real de Granada, por ejemplo, albergue en la actualidad al Rectorado de la universidad pública, un uso académico-administrativo muy diferente de las funciones hospitalarias y de higiene social que ostentara cuando se construyó en memoria de los Reyes Católicos y a lo largo de casi cinco siglos de historia. Tampoco nos llama la atención que un hermoso convento renacentista de dominicos, tras metamorfosearse en cuartel de artillería durante algún tiempo, se haya reconvertido en la actualidad en un magnífico museo municipal de arte contemporáneo, el Museo de San Telmo de Donostia/San Sebastián, celebrándose en la antigua iglesia de su claustro no oficios religiosos, sino conferencias y sesiones culturales (véase la figura 9.1), o que un majestuoso teatro de inicios del siglo XX, como fuera el Grand Splendid de Buenos Aires, sobre el 1860 de la Avenida Santa Fe en el barrio burgués de Recoleta, sea hoy El Ateneo Grand Splendid, una de las librerías comerciales más hermosas del mundo, ocupando las estanterías de acceso público la vieja platea



Fuente: fotografía del autor, agosto de 2013.

Figura 9.1.—Sala del Museo de San Telmo, Donosti/San Sebastián: una restauración patrimonial comparte espacio con un curso de Beatriz Preciado.

y palcos, y las mesas con la clientela lectora de un café el antiguo espacio del escenario, con el telón alzado y los grandes cortinajes recogidos. Cada cual podrá añadir a estos tres incontables ejemplos similares.

Con todo, y por situar un ejemplo que casi habla por sí solo en relación a la denominada «memoria histórica», concepto ausente —lo recordaremos— incomprensiblemente del título oficial de la Ley 52/2007, pese a que se emplee por lo general y oficiosamente para denominarla y referirse a ella, nos iremos de nuevo a Buenos Aires, Argentina: es hoy prácticamente un icono siniestro la silueta del edificio más conocido de los muchos que hay relacionados con la dictadura cívico-militar (1976-1983), la fachada de la Escuela de Mecánica de la Armada (véase la figura 9.2), frente a la Avenida del Libertador y al frente de un enorme predio hace poco más de una década aún en manos de los militares y hoy reconvertido en el Ente Público Espacio para la Memoria y para la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos (o como suele abreviarse, ex-ESMA).

Una placa sencilla en memoria de Néstor Kirchner (1950-2010) a los dos años de su óbito muestra la gratitud de diversas asociaciones (Abuelas y Madres de Plaza de Mayo, Familiares de Desaparecidos y Detenidos por Razones Políticas) al primer presidente argentino que en democracia pidió perdón por los crímenes cometidos desde el Estado, devolviendo al pueblo argentino este lugar de terror y muerte. El homenaje no será en vano si se piensa que para su recuperación, verdadera voluntad política de Estado desde 2003, hubo de luchar contra iniciativas



FUENTE: fotografía del autor, noviembre de 2016.

Figura 9.2.—Fachada del edificio principal de la antigua ESMA, hoy Espacio Memoria y Derechos Humanos.

de muy distinto signo, entre las que destacaría la propuesta en los años noventa del presidente neoliberal Carlos Menem: derribar por completo los edificios militares y construir en su lugar, tal vez en una esquina del enorme solar resultante, algún monolito o monumento *in memoriam* de las víctimas (curiosa mezcolanza de cínica corrección política y borradura de la memoria). Sitio histórico y a la vez prueba judicial (los procesos —huellas de la dictadura en democracia— siguen abiertos, los acusados son señalados e identificados con sus rostros y nombres), se trata de conservarlo todo tal y como estaba en el momento de su recuperación a partir de los principios básicos de la conservación patrimonial: mínima intervención edilicia, máxima retención de materiales originales, reversibilidad, detención de deterioro, actualización de instalaciones, adecuación de accesibilidad y mantenimiento original.

4.3. Mirar las estatuas: deconstruyendo el legado de la ciudad liberal

Una memoria de corto alcance lleva a la creencia generalizada de que los grandes procesos de transformación urbana y edilicia que han modificado radicalmente el aspecto de nuestras ciudades se remontan, como muy lejos, a mediados del siglo XX, al período comúnmente definido por la posguerra, ya sea la española, ya la mundial. Nada más lejos de la realidad: por lo general, habría que dirigir la mirada al siglo XIX para estudiar y comprender las profundas decisiones políticas tomadas en el ámbito local edificatorio y

urbanístico que han sentado las bases del moderno y actual aspecto de ciudades con siglos de historia y un rico pasado patrimonial, como sería el caso de Granada (Anguita: 1997). Sin entrar en consideraciones acerca de dicha temática, sí nos detendremos en un último ejemplo de contenidos para una didáctica del patrimonio cultural capaz de aunar enfoques, teoría, crítica y prácticas de estudio relativas a la ciudad y su memoria. Dicho ejemplo consistirá en prestar atención a las estatuas monumentales que, junto con nosotros, habitan la ciudad. Veremos que, en su aspecto contemporáneo, se remontan a programas de educación ciudadana propios del liberalismo y los nacionalismos del siglo XIX, nos admiraremos, sin más, ante el curioso interés actual por mostrarlas, enseñarlas y emplearlas didácticamente, al modo de una galería de imágenes históricas tridimensionales al aire libre lista para la realización de itinerarios, y, finalmente, expondremos muy someramente —de nuevo sin desarrollarla apenas— una visión crítica con dicho interés, al que opondremos una mirada deconstructiva orientada a propiciar otras prácticas, de carácter crítico, con las mismas.

Recurriremos una vez más, la última aquí, al pensador alemán que acompañara algunas de las reflexiones anteriores, Walter Benjamin. En la entrada correspondiente al 4 de enero de 1927 de los apuntes que realizara a lo largo de dos meses de estancia en Moscú, Benjamin admira la topografía y los espacios abiertos del Kremlin en los términos siguientes (1990: 85): «Es fácil que quede inadvertida una de las causas fundamentales de su belleza: en ninguna de sus espaciosas plazas se ve monumento alguno. En Europa, en cambio, apenas existe plaza alguna que no haya sido profanada y vulnerada en su estructura más íntima, a lo largo del siglo XIX, con algún monumento». El rechazo a los monumentos en Benjamin es, ciertamente, peculiar, si bien posee para los fines del presente trabajo la importancia de un síntoma en la configuración europea de los espacios públicos ciudadanos tal y como se llevó a cabo durante el siglo XIX. Dicho siglo hizo proliferar en las ciudades europeas monumentos civiles, estatuas, placas, inscripciones y otros signos conmemorativos u ornamentales que fueron instrumentos al servicio de las políticas de la memoria y la instrucción pública liberales, primero en Europa y después, a caballo del poderoso influjo colonial de la metrópoli, en el resto del mundo, especialmente en toda América y Asia. Podría decirse que toda una planificación social, pedagógica e institucional tomó cuerpo en el entorno urbano, haciendo de la ciudad un verdadero y novedoso «museo» abierto, al aire libre: no ya un edificio destinado al estudio del conocimiento humano (encarnado por aquellas «musas» que dan nombre a la institución clásica), sino un lugar público, el *lugar* por excelencia de la moderna ciudadanía, en el que se ha de inscribir, señalar, conocer, enseñar, admirar y, en definitiva, preservar la memoria identitaria de la sociedad misma. Tal sería, en pocas palabras, el proyecto educativo del urbanismo liberal decimonónico que, con muchos problemas, llega hasta nuestros días.

Cada cual podrá pensar ahí sus propios ejemplos, la consideración de calles, plazas y monumentos como documentos de historia y rememoración: desde los nombres inscritos en determinado arco (el del Triunfo napoleónico en la parisina Place de l'Étoile, pongamos por caso, significativamente redenominada en 1970 como Place Charles-de-Gaulle) hasta los panteones —ahí el mayúsculo modelo nacional parisino: *Aux grands Hommes, la Patrie reconnaissante*— y mausoleos que en las céntricas necrópolis burguesas imitan y aun superan en esplendor a los palacetes y villas de las ilustres familias (la ciudad de los muertos perpetuando a la eternidad la efímera ciudad de los vivos); desde las excelsas estatuas de personajes célebres cuyo altos pedestales marcan su lejanía de nosotros, pedestres mortales al nivel de la calle, hasta las laureadas coronas que aún hoy suele alguna mano fiel depositar frente a placas votivas de diverso signo...

No será de extrañar que el Kremlin visitado por Benjamin ofrezca a sus ojos plazas espaciosas sin estatua ni monumento alguno: el devenir de las cosas, a una década escasa de aquella revolución que en el año desde el que escribimos estas líneas (2017) cumplirá un siglo, le ha pasado a la historia moscovita el cepillo a contrapelo. Aun así, el pensador berlinés es consciente de su singular criterio: fácilmente pasará inadvertida a cualquier otra mirada la belleza de esos grandes espacios públicos sin teatrales exvotos para la memoria; plazas limpias, geométricas y oreadas por un viento histórico en el que el protagonista no aguarda las miradas, céntrico y estático, desde el bronce o la piedra con nombre propio glorioso, sino que, ciudadano vivo, pasa, pasea, habita un momento y abandona también los espacios, desde el anonimato tranquilo y gozoso de una existencia en común. Evidentemente, este completo vacío público sería algo muy distinto del museo de la memoria al aire libre del viejo liberalismo, museo de historia en el que aún hoy sueñan muchos estudiosos (Palma y Pastor, 2015; Gutiérrez Gorlat, 2015), y Benjamin subraya no solo el contraste, sino la más que segura «inadvertencia» del mismo para el europeo medio. Pero, curiosamente, que el espacio vacío de la plaza soviética pase inadvertido no será sino el contrapunto, paradójico aunque justo, de otra inadvertencia, tal vez de mayor calado y consecuencias (por más que no coincida con la mirada benjaminiana): el propio monumento de la tradición pública liberal y decimonónica pasa inadvertido al europeo medio. Lo dice ya en 1936 Robert Musil (en *Páginas póstumas escritas en vida*), nada hay en el mundo que resulte tan invisible como los monumentos, son concebidos para atraer la atención (son «intencionados», en el sentido que ya le daba Aloïs Riegl en su célebre obra de 1903, *El culto moderno a los monumentos:* monumentos realizados con el fin de perdurar y mantener así vivas y presentes en la conciencia de las generaciones venideras la memoria de personajes y sucesos importantes de la historia), pero, pese a su finalidad y destino, pese a su estar hechos para ser vistos, sostiene Musil: «están impregnados con algo contra la atención, y esta escurre sobre ellos como una gota de agua sobre una capa de aceite» (Rabe, 2011: 161).

Posiblemente, solo quien mantiene la mirada de Walter Benjamin está atento, «percibe» los monumentos, por más que sea para desear su desaparición del espacio público, en una estela crítica que vendría de lejos, poniendo en duda y hasta en solfa desde un principio la utilidad y la pertinencia misma de la pedagogía liberal: baste con recordar al Baudelaire, que ya en 1846 escribía el opúsculo titulado *Por qué la escultura es aburrida,* o, posteriormente, al Charles Chaplin de la película *City Lights* (1931), cuya primera escena nos presenta el espacio público de una plaza donde las pomposas autoridades se quedan de piedra al retirar en su inauguración el lienzo que cubre una monumental estatua consagrada a la paz y la prosperidad de los habitantes de la ciudad y descubrir al vagabundo que, provocando las risas del público allí congregado (que entonces sí «ve», pero un espectáculo muy distinto al que los convocó), se despereza y desciende torpe y procazmente del monumento al abrigo del cual ha pasado la noche. Una vez más, el cine da ideas al método deconstructivo.

En definitiva, y a modo de conclusión, podríamos aprovechar esta tradición crítica y a su modo burlesca que corre paralela y a menudo soterradamente junto con la oficial, la de la didáctica de la historia liberal, no para argumentar la escasa importancia que tienen hoy —y en cierta manera siempre en el pasado— para el público general y anónimo las representaciones de los próceres y grandes hombres de las armas, las letras y la política, sino todo lo contrario: para reivindicar una vez más su *contextualización,* la explicación crítica a partir de la estatua, del monumento, de la representación misma, de la historia del hecho o del personaje. Pero «otra» historia, presente en la imagen aunque a su pesar. Con esta idea propondremos un breve ejercicio didáctico a partir de una tercera y última figura.



FUENTE: fotografía del autor, diciembre de 2013.

Figura 9.3.—Estatua ecuestre dedicada al presidente Theodore Roosevelt frente al American Museum of Natural History.

PROPUESTA DIDÁCTICA

Para saber más

La estatua ecuestre de Theodore Roosevelt que se ve en la imagen superior (figura 9.3) fue esculpida por James Earle Fraser en 1940, y se encuentra frente a uno de los veintisiete edificios del Museo Americano de Historia Natural, construido en 1923 en el Upper West Side de Manhattan, Nueva York, enfrente de Central Park. Dicho edificio se alzó en honor al personaje central de la estatua, el vigesimosexto presidente de los Estados Unidos de América (es el edificio protagonista de la popular película cómica *Noche en el museo [Night at the Museum],* de Shawn Levy, 2006). Puede leerse un magnífico ensayo crítico de Donna Haraway acerca del museo, la estatua, su modelo y la época en que se erigieron los homenajes al mismo: *El patriarcado del osito Teddy* (2015), con una fotografía similar a la nuestra en la p. 33.

Descripción

Aunque cueste verlo en la imagen, la estatua consta de un grupo de tres personajes: el presidente

Theodore Roosevelt a caballo en el centro del grupo escultórico y otros dos personajes, de pie y cada uno a un lado del caballo y caballero: un indígena americano, como se aprecia en nuestra imagen, y un indígena africano, oculto aquí tras el caballo, ambos vestidos con ropajes tradicionales.

Ejercicio

A partir de la imagen y la información anteriormente señalada, que puedes ampliar por tu cuenta, trata de reflexionar acerca del significado último de la representación simbólica que evoca el grupo escultórico al que nos referimos. Algunas cuestiones pueden servirte para organizar tu ensayo, por ejemplo: ¿quiénes son y qué figuran todos y cada uno de los personajes de la estatua?, ¿por qué tales personajes ocupan el lugar que ocupan, a diversos niveles, con ropajes diferentes en posiciones distintas?, ¿hay componentes de índole étnica, ideológica, económica, (geo)política o cultural en el grupo? [...]

BIBLIOGRAFÍA

Alderoqui, S. (2013) [1993]. La ciudad se enseña. En B. Aisenberg y S. Alderoqui (comps.), *Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones* (pp. 248-266). Buenos Aires: Paidós.

Alderoqui, S. y Villa, A. (2012) [1998]. La ciudad revisitada. El espacio urbano como contenido escolar. En B. Aisenberg y S. Alderoqui (comps.), *Didáctica de las ciencias sociales II: teorías con prácticas* (pp. 101-130). Buenos Aires: Paidós.

Anguita Cantero, R. (1997). *La ciudad construida. Control municipal y reglamentación edificatoria en la Granada del siglo XIX.* Granada: Diputación Provincial de Granada.

Bachelard, G. (1994) [1957]. *La poética del espacio.* Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Benjamin, W. (1989) [1972]. *Discursos interrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia.* Madrid: Taurus.

— (1990). *Diario de Moscú.* Buenos Aires: Taurus.

Cambil Hernández, M. C. (2015). La ciudad como recurso para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural. *Opción, 31*(3), 295-319. Recuperado de http://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20487

Ginzburg, C. (2015) [1976]. *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI.* Barcelona: Península.

Gorelik, A. y Arêas Peixoto, F. (comps.) (2016). *Ciudades sudamericanas como arenas culturales. Artes y medios, barrios de élite y villas miseria, intelectuales y urbanistas: cómo ciudad y cultura se activan mutuamente.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Gutiérrez Gorlat, N. (2015). *Estatuaria urbana de Granada. Un pretexto para conocer a algunos de sus personajes ilustres.* Granada: Ave María.

Haraway, D. (2015). *El patriarcado del osito Teddy. Taxidermia en el Jardín del Edén.* Barcelona: Sans Soleil.

Ley 14/2007, de 26 de noviembre, del Patrimonio Histórico de Andalucía. Madrid: *BOE-Legislación consolidada.* Recuperado de http://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-2494-consolidado.pdf

Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura. Madrid: *BOE 310,* de 27 de diciembre de 2007, pp. 53410-53416. Recuperado de http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/27/pdfs/A53410-53416.pdf

Nancy, J. L. (2011). *La ville au loin.* París: La Phocide.

Palma Valenzuela, A. y Pastor Blázquez, M. (2015). Patrimonio urbano e historia. Propuesta didáctica. *Revista de antropología experimental, 15,* 369-379. Recuperado de http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/2618/2110

Plan Nacional de Educación y Patrimonio (2013). Madrid: Instituto de Patrimonio Cultural de España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Re-

cuperado de http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/educacion.html

Rabe, A. M. (2011). El arte y la creación de futuras memorias. Monumento e intervención artística en espacios urbanos. En F. Oncina Coves y M. E. Cantarino Suñer (eds.), *Estética de la memoria* (pp. 159-192). Valencia: Ediciones Universidad de Valencia.

Romero, J. L. (2011) [2004]. *La cultura occidental. Del mundo romano al siglo XX.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

— (2009). *La ciudad occidental. Culturas urbanas en Europa y América.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Sarlo, B. (2015). *Notas sobre ciudad y memoria.* Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

Tudela Sancho, A. (2012). Espacios de exclusión, imágenes de alerta. Un recorrido semiótico por la ciudad como intermitencia biopolítica. En las *Jornadas sobre capital y territorio III de la Universidad Internacional de Andalucía.* Sevilla: UNIA. Recuperado de http://ayp.unia.es/dmdocuments/scyt3_com16.pdf

10 El patrimonio inmaterial, una realidad viva: entre la vivencia personal y la memoria colectiva

YOLANDA GUASCH MARÍ

1. INTRODUCCIÓN

El patrimonio histórico cultural no se limita a sus manifestaciones tangibles, como los monumentos y los objetos que se han preservado a través del tiempo. También abarca aquellas, llamémoslas inicialmente tradiciones, que cada grupo humano ha recibido de sus antepasados y transmite a sus descendientes, a menudo de manera oral.

Esta es la base del denominado patrimonio inmaterial o intangible que constituye, hoy en día, una de las parcelas de debate en positivo dentro de la clasificación del patrimonio histórico. Su propia conceptualización hace difícil definir un marco específico y su imbricación, y confusión con el patrimonio etnológico conlleva, a veces, valoraciones confusas. No obstante, es cierto que la valoración del patrimonio material es incompleta sin elementos anexos que configuran la verdadera apreciación estética. Los olores, sabores y aromas, por ejemplo, relacionados con la gastronomía y sus ingredientes, así como la percepción de los paisajes antropizados, con los jardines o con la naturaleza en su conjunto, forman parte del entorno perceptivo y, por tanto, necesario de valorar en el concepto genérico del patrimonio histórico cultural.

Además, la inmaterialidad de esos usos y tradiciones hacen que se redefinan en cada generación, estando más expuestos que otras tipologías patrimoniales a un proceso degenerativo que haga perder su autenticidad y, por tanto, la representatividad como identidad de los pueblos. Ese valor identitario es lo que lo convierte en fundamental en los procesos educativos de cada sociedad y de cada territorio, de ahí la necesidad de su conocimiento y conservación.

PARA REFLEXIONAR

El contenido de la expresión «patrimonio cultural» ha cambiado bastante en las últimas décadas debido en parte a los instrumentos elaborados por la UNESCO. El patrimonio cultural no se limita a monumentos y colecciones de objetos, sino que comprende también tradiciones o expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes, como tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional. Pese a su fragilidad, el patrimonio cultural inmaterial es un importante factor del mantenimiento de la diversidad cultural frente a la creciente globalización. La comprensión del patrimonio cultural inmaterial de diferentes comunidades contribuye al diálogo entre culturas y promueve el respeto hacia otros modos de vida. La importancia del patrimonio cultural inmaterial no estriba en la manifestación cultural en sí, sino en el acervo de conocimientos y técnicas que se transmiten de generación en generación. El valor social y eco-

nómico de esta transmisión de conocimientos es pertinente para los grupos sociales, tanto minoritarios como mayoritarios, de un Estado, y reviste la misma importancia para los países en desarrollo que para los países desarrollados.

UNESCO (2003). Texto de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. París.

2. EL PATRIMONIO INMATERIAL. ORIGEN, LEGISLACIÓN, DEFINICIÓN Y DECLARATORIAS

2.1. Origen y legislación

El Patrimonio Inmaterial, también llamado Intangible, comporta hoy uno de los elementos culturales más representativos de nuestra sociedad y cultura. No obstante, el origen de su protección fue mucho más tardío que el reconocimiento del patrimonio material. En la década de los años setenta del siglo pasado, la UNESCO planteó distintas iniciativas en relación a la protección de este patrimonio como las tradiciones orales; sin embargo, en la Convención del Patrimonio Mundial y Natural de 1972 no apareció como tal el patrimonio inmaterial, aunque algunos miembros manifestaron la necesidad de darle su importancia (Castro y Ávila, 2015: 96).

En las siguientes conferencias, como la de Accra (1975) o la de Bogotá (1978), se fueron resaltando diferentes valores relacionados con esta tipología patrimonial, aprobándose distintas declaratorias que ponían acento y protección en diversos aspectos relacionados con el mismo. En este sentido, significativa fue la conferencia intergubernamental organizada en México por la UNESCO (1982) sobre políticas culturales, en la que se destacó que el patrimonio lo integran «las obras materiales e inmateriales que expresan la creatividad de un pueblo», resaltándose entre el inmaterial la lengua, los ritos, las creencias o la literatura. Pocos años después, en 1988, se remite una recomendación a los estados miembros sobre la salvaguarda del folclore, que en la conferencia celebrada en París, en 1989, será tomada en cuenta, pasándose a designar como cultura tradicional y popular e incluyéndose en su definición la lengua, la literatura, la música, la danza, los juegos, la mitología, los rituales, las costumbres o las artesanías (Castro y Ávila, 2015: 97).

Finalmente, fue en el año 2003, en la Convención de París de 17 de octubre, cuando la UNESCO aprobó el instrumento jurídico internacional para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial. Entre las finalidades de esta Convención se hace hincapié en el respeto del patrimonio cultural inmaterial de las comunidades, grupos e individuos en los que se ubica y mantienen, así como en la sensibilización en los planos local, nacional e internacional de la importancia de la cultura inmaterial y de su reconocimiento recíproco, insistiendo, igualmente, en la cooperación y asistencia internacionales (Castro y Ávila, 2015: 97).

España ratificó esta Convención en el año 2006. No obstante, aunque desde esa fecha se empezó a trabajar para cumplir los objetivos propuestos por la misma, en el año 2009 se realizó un encuentro en Teruel con el objetivo de definir las especificidades de nuestro patrimonio. Posteriormente, en el año 2011, se presentó el Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Inmaterial, y recientemente, en el año 2015, ha sido aprobada la Ley 10/2015, de 26 de mayo, para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial, con la que se viene a cumplir las obligaciones impuestas por la citada convención.

Anteriormente a estos instrumentos específicos sobre patrimonio inmaterial, debemos indicar que la Ley 16/1985, de 25 de junio, de Patrimonio Histórico Español, hace referencia a los valores inmateriales, denominándolos «conocimientos y actividades». En el título VI, artículos 46 y 47, se

incluye el patrimonio etnográfico, definiéndolo como «los conocimientos y actividades que son o han sido expresión relevante de la cultura tradicional del pueblo español en sus aspectos materiales, sociales o espirituales» (Castro y Ávila, 2015: 104). La denominación «conocimientos y actividades» es la que impera mayoritariamente en la legislación autonómica, como el caso andaluz y su Ley 14/2007 de Patrimonio Histórico de Andalucía.

2.2. Definición y clasificación

Se considera Patrimonio Cultural Inmaterial las prácticas y expresiones vivas, conocimientos, representaciones y técnicas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes, de generación en generación, que las comunidades y en algunos casos los individuos, reconocen como parte integrante de su patrimonio cultural.



http://www.iaph.es/web/canales/patrimonio-cultural/patrimonio-inmaterial/

En la Convención de París, la UNESCO estableció cinco categorías, no cerradas, en las que se manifiesta este patrimonio inmaterial:

- *Tradiciones y expresiones orales.*
- *Artes del espectáculo.*
- *Prácticas sociales, rituales y festividades.*
- *Conocimientos y prácticas relacionadas con la naturaleza y el universo.*
- *Técnicas propias de la artesanía tradicional.*

En el caso de la legislación española, se especifican:

1. Tradiciones y expresiones orales, incluidas las modalidades y particularidades lingüísticas como vehículo del patrimonio cultural inmaterial, así como la toponimia tradicional como instrumento para la concreción de la denominación geográfica de los territorios. Aquí se incluyen el idioma (lenguas y sus dialectos, jergas, léxicos, toponimias...) y producciones sonoras sujetas a un código que sirva para la comunicación colectiva (silbos, toques de campana...).
2. Artes del espectáculo. Se incluyen representaciones teatrales y parateatrales, coreografías, danzas y paloteos y bailes, así como juegos y formas tradicionales de recreo.
3. Usos sociales, rituales y actos festivos. Aquí se incluyen creencias relacionadas con la naturaleza y el medio, tratamientos de salud y sanación, rituales del ciclo de la vida como el nacimiento o la defunción y rituales participativos en relación con el trabajo y sus actividades, así como actos festivos con carácter tanto profano como religioso.
4. Conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo, así como técnicas artesanales tradicionales, incluyéndose aquí técnicas, destrezas, simbolismos, usos y procesos relacionados con actividades agrarias colecticas, sistemas de intercambio y donación, conocimientos asociados a sistemas de producción... Aquí queda subsumida la definición de patrimonio etnográfico de la Ley de Patrimonio Histórico Español 16/1985.
5. Gastronomía, elaboraciones culinarias y alimentación, refiriéndose a dietas, a formas de conservar los alimentos, preferencias y tabúes en la alimentación, etc.

6. Aprovechamientos específicos de los paisajes naturales.
7. Formas de sociabilización colectiva y organizaciones como usos sociales, normas de conducta, formas de organización social regidas por derecho consuetudinario o instituciones tradicionales como hermandades o cofradías laborales.
8. Manifestaciones sonoras, música y danza tradicional, en los que se incluyen composiciones y ejecuciones musicales y cante individual o en grupo, así como otros sonidos colectivos.



https://www.boe.es/boe/dias/2015/05/27/pdfs/BOE-S-2015-126.pdf

2.3. Declaratorias

El Patrimonio Inmaterial se forja en la mirada de quien lo aprecia y con ello funde lo aprendido del pasado y lo ejercido en el presente. El valor de dicho patrimonio comporta identidades y sentimientos compartidos. Es un patrimonio que vive y es vivido, nos rodea en nuestra cotidianidad y en nuestras fiestas más representativas, tanto profanas como religiosas; es un legado del pasado que pervive en el presente y que, además, tiene una proyección de futuro. Nos identifica como miembros de un grupo, sea étnico, cultural o religioso, nos relaciona con una región, por nuestra lengua, y con un pueblo, por nuestra vestimenta. Por tanto, el Patrimonio Inmaterial es generador de identidad y, a la vez, de diferencia.

Unas de las grandes diferencias con el patrimonio material es que el inmaterial, al estar vivo, ha de ir adaptándose a los cambios del mundo, con el consiguiente riesgo de modificarse y transformarse de cómo era originalmente, pudiendo llegar incluso a perder su autenticidad, con la consiguiente destrucción y pérdida, lo que implica también una mayor dificultad para protegerlo.

Las características más destacadas que lo diferencian de los demás patrimonios son:

1. Está interiorizado en los individuos y en los grupos humanos, como parte de su identidad, a través de complejos aprendizajes y experiencias que se han decantado en el curso del tiempo. Es su característica más definitoria y lo que le diferencia de otras tipologías.
2. Es compartido por grupos y comunidades o es utilizado por individuos que pertenecen a un colectivo.
3. Está vivo y es dinámico, lo que, como indicábamos, dificulta su conservación.
4. Es trasmitido y recreado, normalmente por tradición oral y desde la infancia generalmente.
5. Es la misma comunidad la que lo preserva, existiendo responsables cuya labor es su perpetuación y protección de la autenticidad.
6. Representa y forma parte de la memoria colectiva, viva, por tanto, se redefine constantemente en el presente.
7. Se experimenta en tanto que vivencia colectiva asociada a determinados momentos, compartiendo por tanto la dimensión material con otros patrimonios, pero en este caso permanece porque existe voluntad y decisión de volver a repetir la vivencia.
8. Está interconectado con la dimensión material de la cultura. El soporte de carácter material es necesario para el mantenimiento de la manifestación, en el que descansan los significados y la información, que es lo inmaterial.

9. Forma parte de un tiempo y un marco espacial, tiene una fecha o se realiza en un período determinado y en un espacio concretos.
10. No admite copia por su carácter único y específico, que permite afirmar que muchas de sus manifestaciones no admiten reproducción descontrolada y realizada al margen de las prescripciones espacio-temporales consensuadas en la tradición.
11. Es vulnerable, especialmente por el trasfondo inmaterial compuesto por normas internas, ritmos, significados o símbolos, asociados a su dimensión material y objetual, sometido a influencias exteriores y a contradicciones que lo hacen frágil. (Plan Nacional de Salvaguardia del Patrimonio Inmaterial, 2011, pp. 5-10).

Estas características hacen difícil enumerar concretamente los valores que una determinada manifestación debería tener para considerarla Patrimonio Inmaterial y, mas aún, reconocido por la UNESCO, y que todos los grupos y sociedades de cualquier parte del mundo han heredado y generado costumbres, manifestaciones culturales que les identifican y les dan cohesión como tal; por tanto, es difícil seleccionar qué es lo más representativo para ser considerado patrimonio inmaterial, entre otras cosas también porque los criterios que podemos aplicar no son iguales para todos (Santacana, J. y Llonch, N., 2015: 21). Incluso criterios más objetivos como permanencia o estabilidad comportan dificultad, porque en sí la cultura es dinámica, y por tanto está en constante cambio.

En la actualidad, para generar una mayor concienciación sobre el valor de este patrimonio y dotarlo de una mayor visibilidad, existen tres listas representativas de Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad, que no pretenden ser exhaustivas, sino dar representatividad a todos los estados miembros, por lo que se intenta generar un equilibrio geográfico, regional y temático. Por un lado, contamos con la *Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad,* en la que se integran las expresiones que ilustran la diversidad del patrimonio inmaterial y contribuyen a una mayor consciencia de su importancia y es considerada como el equivalente de la Lista del Patrimonio Mundial. En esta lista, constituida desde el año 2008, están registradas 11 manifestaciones españolas.

3. EL PATRIMONIO INMATERIAL ESPAÑOL RECONOCIDO POR LA UNESCO

Centrándonos en nuestro país, la UNESCO otorgó en el año 2008 las dos primeras declaratorias, que recayeron en la fiesta de «La Patum de Berga» y en «El Misterio de Elche».

La primera es una fiesta de tradición popular que se remonta a la Edad Media y que acompañaba las procesiones del Corpus Christi. Esta manifestación se celebra todos los años entre finales de mayo y principios de junio, durante la semana de Corpus Christi, en el municipio catalán de Berga. La festividad arranca con la salida del Tabal, un gran tambor que preside las fiestas, y de los Quatre Fuets, quienes anuncian el comienzo de ellas. A partir de aquí las calles se llenan de representaciones teatrales y desfiles de personajes diversos. Las representaciones más importantes son las llamadas «pasadas»: la Patum de Lucimiento, la Patum Infantil y la Patum Completa.

En cuanto a «El Misterio de Elche», es un drama musical sagrado sobre la muerte, la asunción y la coronación de la Virgen que lleva representándose de forma continuada desde el siglo XV en la Basílica de Santa María y en las calles de la ciudad de Elche. Se trata de una representación cantada, con texto en valenciano y algunas partes en latín, que se interpreta el 14 y 15 de agosto, en la que participan más de 300 voluntarios entre actores, cantantes, tramoyistas, costureras o directores de escena.

En el año 2009 se incorporaron a la lista dos nuevas expresiones vivas: «Tribunales de regantes

del Mediterráneo español: el Consejo de Hombres Buenos de la Huerta de Murcia y el Tribunal de las Aguas de la Huerta de Valencia» y «El Silbo Gomero, lenguaje silbado en la isla de La Gomera (Islas Canarias)». El primero reconoce la labor de las dos instituciones jurídicas de gestión del agua, cuyo origen se sitúa en la época de Al-Ándalus. El Consejo de Hombres Buenos y el Tribunal de las Aguas de la Huerta de Valencia reconocidos por el ordenamiento jurídico español, mantienen no solo funciones jurídicas, sino que contribuyen a la cohesión social de las comunidades regantes. También garantiza la pervivencia de los oficios relacionados con esta labor, como los guardas, inspectores o podadores. Y, además, asegura la trasmisión oral, en la que pervive un vocabulario especializado propio con palabras de origen árabe.

En cuanto al «Silbo Gomero, lenguaje silbado de la isla de La Gomera», reproduce en silbidos el español, constituyendo el único lenguaje producido por el sonido de la expulsión de aire modulado con los labios que se conserva en el mundo completamente desarrollado. Transmitido de maestros a discípulos, esta tradición es mantenida por más de 22.000 personas que la practican, detectando variantes locales que permiten situar el origen de los silbadores. Se utiliza en numerosas festividades profanas y religiosas y desde 1999 se enseña en la escuela.

En el año 2010 se incorporaron tres nuevos con la declaración de «el Flamenco», los «castells» y «El canto de la Sibila», de Mallorca.

En el caso del Flamenco, Andalucía constituye la cuna de esta expresión artística, aunque también tiene raíces en Extremadura o Murcia, en el que se funden cante, baile y toque, llamado así al acompañamiento instrumental. El cante es interpretado solo por un hombre o una mujer, expresando sentimientos y estados de ánimo con el baile, cuya técnica es muy compleja. Respecto al toque, su primitiva función es de acompañamiento al cante, aunque también se utilizan castañuelas, palmas o taconazos. El flamenco se interpreta en todo tipo de festividades y es un signo de identidad de numerosas comunidades, sobre todo de etnia gitana. Su difusión se vincula a familias de artistas, peñas o agrupaciones sociales, que también funcionan como preservadores del mismo.

Los «castells» son torres de personas que se suben unas a otras encima de sus hombros hasta formar entre 6 y 10 pisos. Su realización se trasmite de generación en generación, exclusivamente mediante la práctica. En la base de la torre puede participar cualquier persona que esté presente; a partir de ahí comienza el trabajo de los castellers, que se distinguen por su indumentaria, concretamente por el color de sus camisas. Antes y después de iniciarse la torre se tocan distintas melodías populares, que también acompañan todo el transcurso de la elevación. Esta representación se realiza en distintas celebraciones de ciudades y pueblos de Cataluña. Tradicionalmente se representan en las plazas públicas, delante de la fachada principal del ayuntamiento.

En cuanto al «Canto de la Sibila» de Mallorca, es una festividad religiosa que se celebra en todas las iglesias de la isla balear el 24 de diciembre, durante el oficio de maitines de la vigilia de Navidad. Es entonado por un niño o niña a cappella, acompañado por dos acólitos, que también son niños. Durante el mismo recorren la iglesia en procesión hasta llegar al coro. El que canta porta en sus manos una espada que permanece erguida delante de su rostro y los acompañantes llevan cirios. Al finalizar la procesión traza una cruz en el aire con la espada. En este rito participan jóvenes y adultos, trasmitiéndose de generación en generación para no perder la tradición.

En 2011 se declaró «La festa de la Mare de Déu de la Salut», celebrada en el municipio de Algamesí, en la provincia de Valencia. Entre los días 7 y 8 de septiembre se realizan procesiones con representaciones teatrales, conciertos de música y espectáculos de danza que tienen lugar en los cuatro barrios históricos de la localidad: Valencia, La Muntanya, Santa Bárbara y La Capella. Es una festividad en la que participa toda la vecindad, lo que ha permitido su continuidad en

el tiempo. El conjunto de vestidos, ornamentos y accesorios de las festividades se confecciona artesanalmente y las partituras musicales se transmiten de generación en generación.

Un año después, en 2012, fueron incluidas «La fiesta de los patios de Córdoba» y «La cetrería, un patrimonio humano vivo», compartido con otros países, entre los que se encuentran Emiratos Árabes Unidos, Hungría, Francia, Mongolia o Chequia.

En el caso de la primera, es una fiesta que se celebra a principios del mes de mayo, durante 12 días, en la ciudad de Córdoba. Consiste en decorar, con numerosos tipos de plantas seleccionadas y colocadas de múltiples formas, los patios de las viviendas habitadas colectivamente por varias familias o grupos de viviendas individuales que comparten patio, ubicadas en el centro histórico de la ciudad. Esta festividad tiene dos momentos importantes: el Concurso de Patios y la Fiesta de los Patios de Córdoba. La peculiaridad de la Fiesta de los Patios consiste en que en los distintos patios que forman parte del concurso, se reúnen familias, vecinos y amigos, quienes comparten momentos a través de bailes, se interpretan canciones, músicas populares, etc. De esta manera, como se manifiesta en la declaratoria:

> La fiesta de los patios de Córdoba promueve la función del patio como lugar de encuentro intercultural y fomenta un modo de vida colectivo sostenible basado en el establecimiento de vínculos sociales sólidos y de redes de solidaridad e intercambios entre vecinos, estimulando al mismo tiempo la adquisición de conocimientos y el respeto por la naturaleza.



http://www.unesco.org/culture/ich/es/RL/la-fiesta-de-los-patios-de-cordoba-00846

En cuanto a «La cetrería», reconoce la forma tradicional de mantener y entrenar a los halcones y otras aves rapaces. Esta actividad es realizada tanto por jóvenes como por adultos aficionados y profesionales que desarrollan una fuerte vinculación con las aves. La cetrería se transmite por distintos medios, que incluyen desde la tutoría y el aprendizaje dentro de las familias hasta la formación formalizada en los clubes. Asimismo, incluye un amplio espectro cultural, que va desde la vestimenta tradicional a las canciones, música o danza, que se continúan realizando en comunidades o clubes.

En 2013 fue declarada la Dieta Mediterránea, identitaria no solo de España, sino también de otros países litorales del mar como Chipre, Croacia, Grecia, Italia, Marruecos y Portugal. Comprende rituales, tradiciones o símbolos relacionadas con los cultivos agrícolas, la pesca y la cría de animales, así como la forma de conservar los alimentos. Entre los elementos que se destacan prioritariamente estaría el hecho de comer juntos, momento que se considera esencial como intercambio social y renovación de lazos familiares, del grupo o de la comunidad, y que pone de manifiesto valores de vecindad, hospitalidad o diálogo intercultural, en los que la mujer desempeña un papel fundamental en el mantenimiento y trasmisión de los valores implícitos en esta declaratoria.

Finalmente, en el año 2015 fueron incluidas en la lista las «fiestas del fuego» que tienen lugar todos los años durante la noche del solsticio de verano en los Pirineos, compartidas con Andorra y Francia. Esta festividad comienza cuando cae la noche, momento en el que los lugareños bajan con antorchas encendidas desde los altos de las montañas hacia sus pueblos y ciudades y van encendiendo distintas fogatas preparadas de forma tradicional. El descenso para los jóvenes significa el paso a la edad adulta, constituyendo también el momento para regenerar lazos de identidad y pertenencia dentro de la comunidad, por lo que se celebran comidas colectivas, bailes y cantos

folclóricos. En algunos lugares, determinadas personas tienen una función específica asignada, como el encendido de la primera fogata por el alcalde. Al día siguiente, las cenizas y brasas son recogidas y guardadas en los hogares y huertos para protegerlas.

La otra lista generada por la UNESCO registra *las mejores prácticas de salvaguarda relacionadas con el Patrimonio Inmaterial*. Entre las españolas, han sido destacadas la «Metodología para realizar inventarios del patrimonio cultural inmaterial en reservas de la biosfera», la «Experiencia del Montseny» (2013) y la «Revitalización del saber tradicional de la cal artesanal en Morón de la Frontera, Sevilla» (2011).

Finalmente, existe una tercera herramienta, la *Lista del Patrimonio Cultural que requiere medidas urgentes de salvaguardia,* en la que se incluyen aquellos elementos cuya trasmisión está en peligro. En la actualidad no existe ningún elemento español incluido y, por tanto, en riesgo de desaparecer.

4. EDUCACIÓN Y PATRIMONIO INMATERIAL

Definido el patrimonio inmaterial y las expresiones culturales que lo integran, no cabe duda de la necesidad de incluir su estudio y reconocimiento dentro de la educación y, por tanto, en el aula, con el objetivo de darlo a conocer a los más jóvenes, asegurando, mediante la concienciación, su preservación. Además, con esta inclusión se posibilitan y ofrecen múltiples aprendizajes, como la educación en valores, la educación intercultural, la identidad e, incluso, el conocimiento de nuestro patrimonio material, porque, como indican Joan Santacana y Joaquín Prats (2014: 9):

> [...] Los aspectos inmateriales de la cultura son los que nos explican la esencia de la cultura material; el patrimonio inmaterial es, pues, mucho más importante que los objetos y los restos que componen el patrimonio material. Sin embargo, mientras el patrimonio material de los pueblos suele estar catalogado, protegido y en cierto modo reconocido, el patrimonio inmaterial es mucho más difícil de aprehender, de conservar y de salvaguardar.

En un mundo globalizado, en continuo cambio, y donde las tecnologías están modificando nuestras normas de comportamiento, nuestras formas de expresarnos en el patrimonio inmaterial, dada su naturaleza, están expuestas a la pérdida de muchos de sus valores originales que dieron identidad a un grupo o una comunidad. En este sentido la cultura predominante provoca que elementos culturales singulares, como puede ser una lengua minoritaria, dejen de utilizarse y, por tanto, de aprenderse, lo que genera, a la vez, pérdida de identidad.

El patrimonio inmaterial, como indicábamos, en todas sus formas y expresiones, comprende también la memoria colectiva ligada a sucesos importantes como leyendas, mitos, expresiones orales, refranes, narraciones, artes del espectáculo, juegos tradicionales, música, fiestas populares profanas y religiosas; incluso rituales, técnicas artesanales, formas de cocinar o modos de resolver conflictos. Por tanto, el Patrimonio Inmaterial es a la vez rico y diverso, con un potencial educativo que debe proyectarse en el aula desde una visión inclusiva que dé respuesta a esta variedad y que no solo la reconozca, sino que también fomente su permanencia a través de iniciativas de salvaguarda (Santacana y Prats, 2014: 11-13).

Como queda recogido en la página del Plan Nacional de Educación y Patrimonio, «constituyen un binomio emergente en el sector de las políticas culturales, porque solo partiendo de la apropiación por parte de la ciudadanía de los valores culturales inherentes a los bienes patrimoniales puede vislumbrarse un horizonte de sostenibilidad en la gestión de los mismos».

PARA SABER MÁS

Para saber más sobre el Plan Nacional de Educación y Patrimonio, consultar:



http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/educacion.html

Desde las instituciones públicas se están haciendo esfuerzos por generar programas que puedan incluirse en los currículos de los distintos niveles educativos. La puesta en marcha de proyectos que incorporen nuestro patrimonio inmaterial en el aula ya supone una medida de salvaguarda, en tanto que generamos conocimiento. Si hay conocimiento, estamos dotando a nuestro patrimonio inmaterial de un valor, y ese valor es el que da lugar a que creemos medidas que nos permitan protegerlo y preservarlo para futuras generaciones, porque, como se lleva insistiendo desde varias décadas, solo se protege y se conserva lo que se conoce.

5. PROPUESTAS PARA TRABAJAR EL PATRIMONIO INMATERIAL EN EL AULA: EL CASO DEL FLAMENCO

Desde distintas instituciones se han hecho esfuerzos para facilitar materiales y recursos que ayuden a trabajar el Patrimonio Inmaterial con el alumnado. En este sentido podemos destacar el Plan Nacional de Patrimonio y Educación promovido por el Instituto del Patrimonio Cultural de España, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte junto con las Comunidades Autónomas (2013).

Junto con este plan, destaca, también, el «Observatorio de Educación Patrimonial en España», creado en el año 2010 como proyecto de investigación, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. En él se integran investigadores nacionales e internacionales con una reconocida trayectoria en el campo de la educación y el patrimonio. Su web ofrece numerosos recursos en torno al campo de la Educación Patrimonial. Asimismo, recoge numerosa información centrada en analizar, inventariar, clasificar, sistematizar y evaluar programas o proyectos en torno a la educación y el patrimonio en España.

Con carácter generalista, en la comunidad autónoma de Andalucía, el Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico ha liderado, con la colaboración de otras instituciones, la creación del *Atlas de Patrimonio Inmaterial de Andalucía*. Este proyecto tiene como finalidad el registro, documentación, difusión y salvaguarda del patrimonio inmaterial andaluz. Está dividido en cuatro grandes ámbitos: rituales festivos; oficios y saberes; modos de expresión, y alimentación/cocina. En su página web ofrece varios dossiers divulgativos, como el dedicado a «Oficios y saberes de la Semana Santa en Andalucía» o las «Cruces de mayo». Este portal, por tanto, supone una fuente importante de información que puede ser adaptada en unidades didácticas o proyectos educativos para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio inmaterial de Andalucía.



http://www.iaph.es/web/canales/patrimonio-cultural/patrimonio-inmaterial/atlas/

También a escala autonómica, en Andalucía han surgido en los últimos años distintas medidas legislativas y también herramientas educativas para fomentar el aprendizaje de la cultura relacionada con el Flamenco en el aula, acciones intensificadas especialmente desde la declaratoria del Flamenco en el año 2010.

Sin embargo, desde muchos años antes, numerosos colegios han desarrollado diversas experiencias didácticas de enorme interés, que van desde unidades didácticas, materiales curriculares o aulas de Flamenco hasta proyectos educativos o actividades extraescolares. Entre ellos destaca el proyecto titulado «La masculinidad y feminidad patriarcal desde "La jabera" como proyecto integrador», del CEIP Virgen del Rosario de Totalán (Málaga), propuesta dirigida tanto a Infantil como a Primaria. Esta iniciativa fue reconocida en el año 2009 en que se le otorgó el segundo Premio «Rosa Regás» de Materiales Curriculares con valor coeducativo. El proyecto busca trabajar la educación paritaria, rompiendo los moldes establecidos y asignados a los diferentes géneros. Busca, además, acabar con la tradición de superioridad del género masculino sobre el femenino, todo ello a través de un cuento sobre dos hermanas creadoras de un cante flamenco llamado jabera. La metodología que promueven es asamblearia, pues se discuten los proyectos a trabajar, cooperativa en tanto que promueve la participación de toda la comunidad escolar y constructivista, ya que se parte de una reflexión de la realidad, en este caso la patriarcal, para modificarla.

Interesante es también la propuesta que lleva por título «Mos en Flamoslandia». Se trata de una unidad didáctica multimedia e interactiva que persigue descubrir el patrimonio flamenco a través de una forma amena, compresiva y global por medio de diferentes metodologías de aprendizaje, destacando el juego interactivo, cuyo objetivo principal es motivar una actitud positiva y de interés hacia el flamenco.



http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-flamenco/material-curricular

Como decíamos, la enseñanza-aprendizaje del flamenco se lleva desarrollando en el territorio andaluz desde antes de su declaratoria sin un marco legal específico. Sin embargo, recientemente, se han aprobado como medidas legales las «Instrucciones del 6 de noviembre de 2014, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del profesorado, para la celebración del día del Flamenco y programación de actividades extraescolares y complementarias en los centros docentes de la comunidad autónoma andaluza», y anterior a ella, la «Orden del 7 de mayo de 2014, por la que se establecen medidas para la inclusión del Flamenco en el sistema educativo andaluz» (*Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 101.* Sevilla, 28 de mayo de 2014). En dicha Orden se especifican distintas medidas para promover la creación y visibilidad de proyectos sobre el flamenco en el aula e incluir su aprendizaje en el currículo escolar.

PARA SABER MÁS

Para saber más sobre el Proyecto «La jabera», consultar:



http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-flamenco/material-curricular

Para fomentar la visibilidad de las experiencias y buenas prácticas docentes se ha creado un portal educativo.



http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-flamenco

Este recurso constituye en la actualidad una base de datos excepcional que aglutina propuestas educativas de distinta cualidad para el alumnado escolar. De hecho, su creación responde a la necesidad de favorecer la inclusión del Flamenco en los centros educativos andaluces de forma transversal e interdisciplinar en las diferentes áreas del currículo y etapas, así como en las actividades extraescolares. Por este motivo, desde la Consejería de Educación, Cultura y Deporte se ha puesto a disposición de la comunidad educativa este portal con el objetivo de facilitar al profesorado de todas las etapas educativas el acceso de una forma organizada a la diversidad de documentos, noticias, recursos y materiales relacionados con este arte. Además, la web ofrece un repositorio de propuestas, recursos y materiales educativos que van desde referencias bibliográficas detalladas y comentadas de las publicaciones educativas sobre Flamenco, especialmente cuentos, con acceso a todas aquellas editadas por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, a materiales curriculares para llevar el Flamenco al aula, con unidades didácticas desarrolladas sobre distintas áreas y temáticas, artículos didácticos y proyectos de innovación e investigación educativa.

Todos estos recursos se complementan con audiovisuales, audios y recursos digitales. También se visualizan buenas prácticas educativas sobre el flamenco. Asimismo, ofrece una agenda actualizada de actividades en relación al tema como formación, conferencias, presentaciones de libros, espectáculos o nuevos discos.

Aunque no se trata de una web 2.0, el portal se propone como un foro abierto en cuanto que el profesorado puede enviar, a través del correo electrónico, las propuestas, experiencias o materiales educativos para compartir con toda la comunidad escolar y la sociedad en general.

Otra de las propuestas establecidas en la Orden de 7 de mayo de 2014 ha sido la creación de los premios «Flamenco en el Aula», para los que se han dispuesto dos tipos:

- — La modalidad A, destinada a la creación de materiales curriculares y recursos didácticos cuyos contenidos principales giren en torno al Flamenco.
- — La modalidad B, dedicada al reconocimiento de buenas prácticas y experiencias desarrolladas en los centros educativos andaluces referidas, también, al trabajo del Flamenco en la clase.

En la primera modalidad pueden presentarse tanto el alumnado como el profesorado, y en la segunda, además de los que pueden participar en la anterior, se añade cualquier colectivo que forme parte de la comunidad educativa de uno o varios centros.

En el año 2015 se convocó la primera edición de ambas modalidades. En la modalidad A se otorgó el primer premio al proyecto «Bordón», del profesor Manuel Alejandro Lozano Camacho, perteneciente al CEIP Nebrixa de Lebrija (Sevilla). El segundo premio recayó en el CEIP Dr. Guirao Gea, de Vélez Rubio (Almería), por el proyecto «El Flamenco en el aula: nuestro museo Flamenco». El tercer premio quedó desierto.

En cuanto a la modalidad B, que reconoce las experiencias y buenas prácticas docentes, fueron premiados el maestro Víctor Vázquez Sánchez, del CEPER Concepción Arenal (Granada). El segundo premio se concedió al maestro Rubén

Olmo Leal, bailarín y coreógrafo, por su trayectoria profesional y su compromiso educativo en el proyecto artístico-pedagógico «Las tentaciones de Poe».

Finalmente, para darle una mayor visibilidad a este patrimonio inmaterial, el día 16 de noviembre se celebra el día Internacional del Flamenco, conmemorando así la fecha en que se falló y se hizo pública la declaratoria.

Otras instituciones andaluzas que ofrecen materiales didácticos para la inclusión del flamenco en el currículo escolar son el Instituto Andaluz del Flamenco y la Consejería de Cultura. El primero ofrece materiales curriculares relacionados con la didáctica del Flamenco y la Música Tradicional de Andalucía.



http://www.juntadeandalucia.es/cultura/centroandaluzflamenco/

En cuanto a la Consejería de Cultura, aunque no cuenta con un apartado estrictamente educativo, ofrece recursos de información y difusión del flamenco.



http://www.juntadeandalucia.es/cultura/web/areas/flamenco/sites/consejeria/areas/flamenco/Recursos_informacion_difusion_flamenco.html

6. CONCLUSIONES

Analizadas las principales legislaciones vigentes, entendemos que es necesario que, desde las distintas etapas educativas, se valore la inclusión del patrimonio cultural inmaterial en el aula, porque así garantizamos no solo su permanencia, sino también su conocimiento y puesta en valor.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (2008). *El Patrimonio Cultural Inmaterial. Definiciones y sistemas de catalogación. Actas del Seminario Internacional, Murcia, 15 y 16 de febrero de 2007.* Murcia: Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, Consejería de Cultura, Juventud y Deportes, Dirección General de Bellas Artes y Bienes Culturales, Servicio de Patrimonio Histórico.

AA.VV. (2011). *Plan Nacional de Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial.* Recuperado de http://www.eumed.net/rev/riipac/05/patrimonio-cultural.pdf

AA.VV. (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio.* Recuperado de http://ipce.mcu.es/pdfs/PNPatrimonioInmaterial.pdf

Carrera, G. (2015). La Ley 10/2015 para la Salvaguarda del PCI (2013-2014) ¿patrimonio inmaterial o nacionalismo? *Revista PH Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico, 88,* 21-23.

Castro, M. P. y Ávila, C. M. (2015). La salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial. *RIIPAC, Revista sobre Patrimonio Cultura; Regulación, Propiedad Intelectual, 5-6,* 89-124.

Fontal, O. e Ibáñez, A. (2015). Estrategias para la educación patrimonial en España. *Educatio XXI, 33*(1), 15-32.

Gabardón, J. F. (2016). La tutela del patrimonio cultural inmaterial en España: la ley para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense, XLIX,* 275-292.

González, S. y Querol, M. A. (2014). *El patrimonio inmaterial.* Madrid: La Catarata.

Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico, Sevilla. Recuperado de http://www.iaph.es/web/canales/patrimonio-cultural/patrimonio-inmaterial/

Ley 10/2015, de 26 de mayo, para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, *BOE* 126, de 27 de mayo de 2015, pp. 45285-45301. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-5794

López, R. (2011). *Patrimonio histórico. Aspectos intangibles y valores turísticos.* Sevilla: UNIA.

Martínez, L. P. (2011). La tutela legal del Patrimonio Cultural Inmaterial en España: valoración y perspectivas. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche, 1*(7), 123-150.

Página web de la UNESCO, http://www.unesco.org/culture/ich/es/que-es-el-patrimonio-inmaterial-00003

Portal Educativo del Flamenco. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-flamenco

Portal Flamenco Educa. *Flamenco en el aula: prácticas educativas.* Recuperado de http://www.flamencoeduca.com/

Querol, M. A. (2009). El tratamiento de los bienes inmateriales en las leyes de Patrimonio Cultural. *Patrimonio Cultural de España, 0,* 71-107. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/patrimonio/mc/patrimonioculturale/n-0/capitulos/11-Tratamiento_bienes_inmateriales_leyesPC.pdf

Santacana, J. y Llonch, N. (2015). *El patrimonio cultural inmaterial y su didáctica.* Gijón: Trea.

Santacana, J. y Prats, J. (2014). El patrimonio inmaterial y la educación: bases conceptuales para un planeamiento didáctico. *HERMUS, 15,* 8-15.

UNESCO (2003). *Convención para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial,* París. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540s.pdf

BLOQUE TEMÁTICO III
El patrimonio cultural hoy

11

La Educación Patrimonial en contextos de educación no formal: un desafío para maestros en formación

MARÍA LUISA HERNÁNDEZ RÍOS

1. INTRODUCCIÓN

Cuando Albert Camus escribió *La peste* hizo una declaración de intenciones al expresar que «los seres humanos tienen más cosas dignas de admiración que de desprecio». En este sentido, la cantidad de expresiones materiales e inmateriales en forma de bienes heredados en cualquier lugar del mundo, integrantes de un legado transmitido y recibido a lo largo de generaciones, atestiguan la valoración que contiene la afirmación de Camus, que constituye nuestro punto de partida.

A pesar de la vulnerabilidad y el sorteo de circunstancias complejas que rodean la historia de todas estas manifestaciones culturales que conforman el mundo poliédrico del Patrimonio, reciben desigual atención por parte de numerosas estructuras institucionales, comunitarias o particulares que, desde los niveles de actuación más diversos, han sido a lo largo del tiempo constitutivas de una valoración heterogénea, no exenta de arbitrariedad y de relatividad, pero también, ¿por qué no?, de objetividad. El resultado de la puesta en valor, la recuperación, la investigación, la catalogación, la conservación, la tutela, la difusión y el disfrute de dichos bienes es competencia de organismos, instituciones públicas y particulares que velan por ello, de igual modo que de la ciudadanía, que tiene un compromiso y una serie de derechos y deberes respecto a ellos. Sin embargo, en un contexto actual, en el que es tan evidente la significación de la transmisión de conocimiento, la valoración de los patrimonios recibidos, la conservación y difusión de los mismos, no ha sido prioridad en gran parte del pasado; grave error ante la necesidad de una sensibilización de la ciudadanía, que tiene un compromiso considerable al respecto, si bien la ignorancia de los marcos de referencia educativos han propiciado desidia hacia el tema formativo patrimonial y de las relaciones saludables que podían establecerse entre la institución académica y la pública, que tutela los diversos patrimonios. Hasta la fecha, los planes de estudio han eludido su consideración, sobre todo en los niveles de Educación Infantil y Educación Primaria, aspecto que comienza a ser subsanado con presencias no siempre equilibradas, pero sí más significativas que hace algunas décadas. Desde esta óptica, la avanzada labor del caso español hace posible la presencia de contenidos que se ven auxiliados por acciones desarrolladas por instituciones museísticas y patrimoniales, que han llevado a cabo una serie de estrategias y programas educativos que forman parte de la denominada *educación no formal*.

La actual LOMCE —marco legislativo en el que se consideran contenidos de carácter patrimonial, entre otros concernientes a las ciencias sociales— incide en el estudio de las manifestaciones pasadas y presentes, así como en la apreciación de su diversidad, conservación y respeto, contribuyendo al refuerzo identitario del alumnado, así como a potenciar su valoración, compren-

sión y salvaguarda. Hay que sumar la presencia de contenidos específicos dentro de diferentes bloques, donde las materias de historia, historia del arte, antropología y patrimonio tienen una figura representativa, reforzando a su vez la competencia que refiere a la «conciencia y expresiones culturales». Este sentido formativo se refuerza por la relevancia de los programas educativos, cada día más presentes en la difusión del Patrimonio Cultural y Natural, al englobar sus actuaciones en la educación no formal. El presente capítulo dedicará sus líneas a las áreas que intervienen en la programación y replanteamiento de programas educativos, haciendo frente a las múltiples dificultades políticas y sociales, así como a la sistematización de tiempos ajustada a la educación formal, en la que se posibilita un aporte esencial diferente para la formación integral del alumnado. Uno de sus objetivos es familiarizar al estudiantado con las instituciones, sitios, tipologías y modelos de difusión educativa que se llevan a cabo de forma más significativa como contribución de la educación no reglada, así como plantear la necesidad de diálogo entre la institución educativa y la pluralidad de las que gestionan el conocimiento del patrimonio desde acciones no formales, sean museos, monumentos, ecomuseos, yacimientos, etc., que se encargan de esta compleja tarea.

2. LA EDUCACIÓN NO FORMAL EN ÁMBITOS PATRIMONIALES Y EL PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN Y PATRIMONIO (PNEyP)

Todo proceso de desarrollo de estrategias y dinámicas de enseñanza-aprendizaje, así como la transmisión de valores inherentes que garanticen la preservación y salvaguarda del Patrimonio Cultural y Natural, hablan de un esfuerzo que ha progresado de manera desigual en administraciones e instituciones que han marcado *un antes y un después,* gracias a diversas acciones en el avance de la Educación Patrimonial. Estos puntos de partida convergieron en la reflexión y praxis de necesidades que, poco a poco, se han materializado, constituyendo un asunto álgido el desarrollo de un plan estratégico en el ámbito nacional, en el que la suma de esfuerzos consiga una sistematización y unas coordenadas de actuación que impulsen a todos los agentes que intervienen en su concreción; realidad definida por el denominado PNEyP, que no solo expresa la voluntad de cooperación de las administraciones públicas en los entornos estatal, regional y local, sino que es claro ejemplo de la concienciación progresiva del conjunto de organismos que, en colaboración con sectores amplios de ciudadanía, consideran una necesidad la formación integral en Patrimonio Cultural y Natural.

Las múltiples propuestas del PNEyP parten, además, de un tema esencial: la conciencia de la desconexión que durante décadas ha mostrado la descoordinación y el alejamiento que existía entre las administraciones educativas y los equipamientos de gestión patrimonial. Así, la ineludible relación del binomio no era posible por no estimarse como necesidad, y por no atender problemáticas políticas y sociales que marcaban la dinámica de unas relaciones prácticamente inexistentes e inconexas. El papel del patrimonio y de los museos en la potenciación y toma de conciencia colectiva se ha afianzado con el tiempo, sin perder de vista que muchos de estos aprendizajes se han vigorizado desde perspectivas tendenciosas, propagandísticas y ajenas al espíritu crítico, como lo señalan Asensio y Pol (2006). Aún queda mucho por investigar y por hacer, pero de los numerosos ámbitos de actuación del Plan respecto al fortalecimiento de las relaciones entre educación formal, no formal e informal (tal y como serían los ejemplos básicos correspondientes a escuela-museo-medios de comunicación) se ve reforzado; realidad cada vez más presente, aunque no resuelta, por ser una de sus finalidades posibilitar la interrelación continua que se produce evitando que las acciones, por

parte de cada uno de los modelos educativos, sean reflejo de actuaciones descontroladas e incomunicadas, realizando un trabajo esencial que provoque consecuencias positivas y eficaces para el conjunto de la ciudadanía en materia de Educación Patrimonial.



http://ipce.mcu.es/pdfs/PNEducPatrimonio.pdf

2.1. La difusión educativa desde el Patrimonio: equipamientos culturales como transmisores de una conciencia colectiva

Una situación que probablemente no pasa inadvertida entre los profesionales de la educación, y que se extiende a los mediadores de los ámbitos patrimoniales de actuación educativa no formal, es sin duda la desmotivación que en ocasiones presentan los protagonistas del proceso: maestros en ejercicio, alumnado en formación del grado de Educación Primaria y niños y niñas de educación obligatoria. Posiblemente las causas haya que buscarlas en las carencias que se producen en un sistema que no ha considerado la importancia y necesidad de educar *en* y *para* el Patrimonio, provocando con ello una falta de motivación, conocimientos, valoración y de competencias necesarias para aproximar y enfrentar a los más jóvenes a la riqueza y valoración del Patrimonio Cultural. Por ello es fundamental el trabajo en cooperación institucional para favorecer el refuerzo del interés y las competencias de aquellos que trabajan desde el Patrimonio, pero también desde quien se acerca al mismo. Asimilar el hecho histórico, artístico y cultural conlleva una formación histórica, pero también visual y estética, siendo ambos elementos esenciales para propiciar la potencialidad de su valoración, en la que se incluyen los contenedores de bienes culturales como intento por superar la visión de muchos de estos espacios como lugares inaccesibles y templos de cultura reservados para pocos, aspecto que aún se mantiene en numerosos colectivos relacionados con la educación. De hecho, las nuevas políticas culturales se enfocan en el interés de los nuevos públicos y la calidad difusiva de sus contenidos, atendiendo a la necesaria eficacia de los mismos; es así como la concepción moderna pasa por el desarrollo de la sociedad a partir de las interacciones de Patrimonio Cultural y territorio, fomentando la educación no formal que difunde los bienes contenidos en museos y monumentos.

Los museos han desarrollado una actividad múltiple en coleccionismo, preservación de bienes, mantenimiento del equipamiento de acogida de los mismos..., por ser instituciones desde las que se despliega una de las acciones de difusión educativa más avanzada desde su irrupción en la escena pública a partir del siglo XVIII, producto de fuerzas políticas, sociales y económicas que han puesto en acción a estas instituciones con una serie de actuaciones consecuencia de intereses que representan el ideario de la institución, eminentemente pública, definiendo los discursos y los procesos en los que participa. Tal cantidad de circunstancias, que en muchas ocasiones se convierten en una problemática a plantear, ha hecho que a lo largo del desarrollo de la institución museística, las nuevas museologías críticas incidan en la exigencia de un diálogo necesario entre el museo y la ciudadanía (Amengual, 2015: 25).

Dado el carácter multidisciplinar que presenta un museo, hay correlaciones que se establecen entre diferentes tipologías, ya que la naturaleza de los bienes culturales puede hacer que predomine una disciplina sobre otra o existan intersecciones, tal y como lo muestra la figura 11.1.

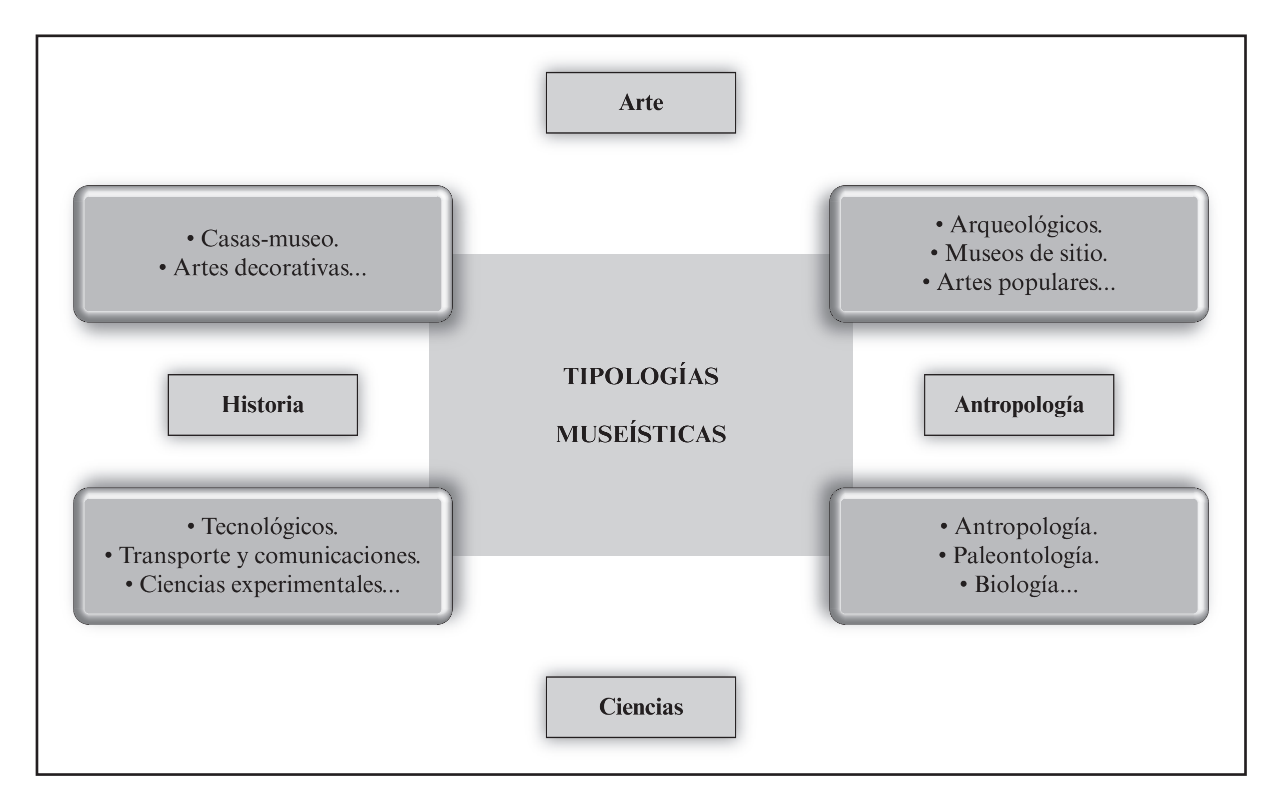


Figura 11.1.—Cuadro sintético de las relaciones establecidas entre las diferentes categorías tipológicas de clasificación museística y las disciplinas de referencia.

Es por ello que se debe atender a las categorías y catalogaciones que, instituciones dependientes de la UNESCO y con carácter de organización profesional, como es el caso del ICOM, facilitan la clasificación de los museos en función de la naturaleza de sus colecciones, de ahí que exista una numerosa relación de los mismos. Esta distribución obedece a criterios apropiados que han ido evolucionando y transformándose en el tiempo, y a la que han atendido cuantiosos especialistas, ya que inicialmente las más escasas categorías clasificatorias se han adecuado a la variedad de bienes que en la actualidad resguardan, así como a nuevos conceptos. En este sentido, otro tipo de categorizaciones podrán estar en función de la titularidad en quien recae la custodia de sus colecciones, según la densificación objetual, según la disciplina... Por ello, si se tipifican los museos desde la perspectiva de la propiedad —públicos y privados—, se hace referencia directa a sus fuentes de financiación; si es el territorio el que impera en la catalogación, lo es en los ámbitos nacional, regional o local; si es la disciplina la que prevalece, lo serán en una clasificación clásica: museos de arte, de historia, de etnografía y folclore, de ciencias y técnica y de ciencias de la naturaleza. Hoy en día el interés recae en la mirada y la forma de diálogo que se puede establecer entre el objeto y el observador, de manera que ello implica que en muchas ocasiones se planteen clasificaciones sobre la valoración de piezas diversas y que hacen prevalecer criterios multidisciplinares. No obstante, a pesar de recurrir a la sistematización tipológica museística, debemos de

incidir en que esta se ha de entender dentro de lo que son diferentes agrupaciones de manifestaciones patrimoniales, que parten de una misma concepción museística global, y ya desde esta perspectiva apoyarse en disciplinas especializadas que lleven a la especificidad de su clasificación.

PARA SABER MÁS

León, A. (2010). *El museo: teoría, praxis y utopía.* Madrid: Cátedra.
Pastor Homs, M. I. (2007). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales* (1.ª ed., 2004). Barcelona: Ariel.

Si este es un sistema de clasificación clásico, la actual museología aumenta las propuestas al ampliar las múltiples visiones que el día de hoy plantea y que están presentes desde nuevos escenarios que generan a su vez diversas experiencias y que invitan a ser partícipes a públicos diferentes. Así, entran en acción las combinaciones que surgen de las relaciones establecidas entre el territorio, el patrimonio y la comunidad, donde se producen sinergias muy interesantes y necesarias en torno a que el museo se transforma en un espacio de renovación y posibilita, mediante sus acciones, la reflexión crítica de los colectivos sociales de referencia. Los ecomuseos, los museos comunitarios, los museos temáticos, los museos escolares..., se suman a esta forma de hacer partícipe a la comunidad con la idea de hacer sostenibles sus espacios y generar la conservación y protección de sus patrimonios culturales y naturales para producir cambios sociales que promuevan una transformación positiva ante patrimonios que son vulnerables y que están en permanente riesgo de destrucción, enajenamiento, expolio..., para su defensa y disfrute.

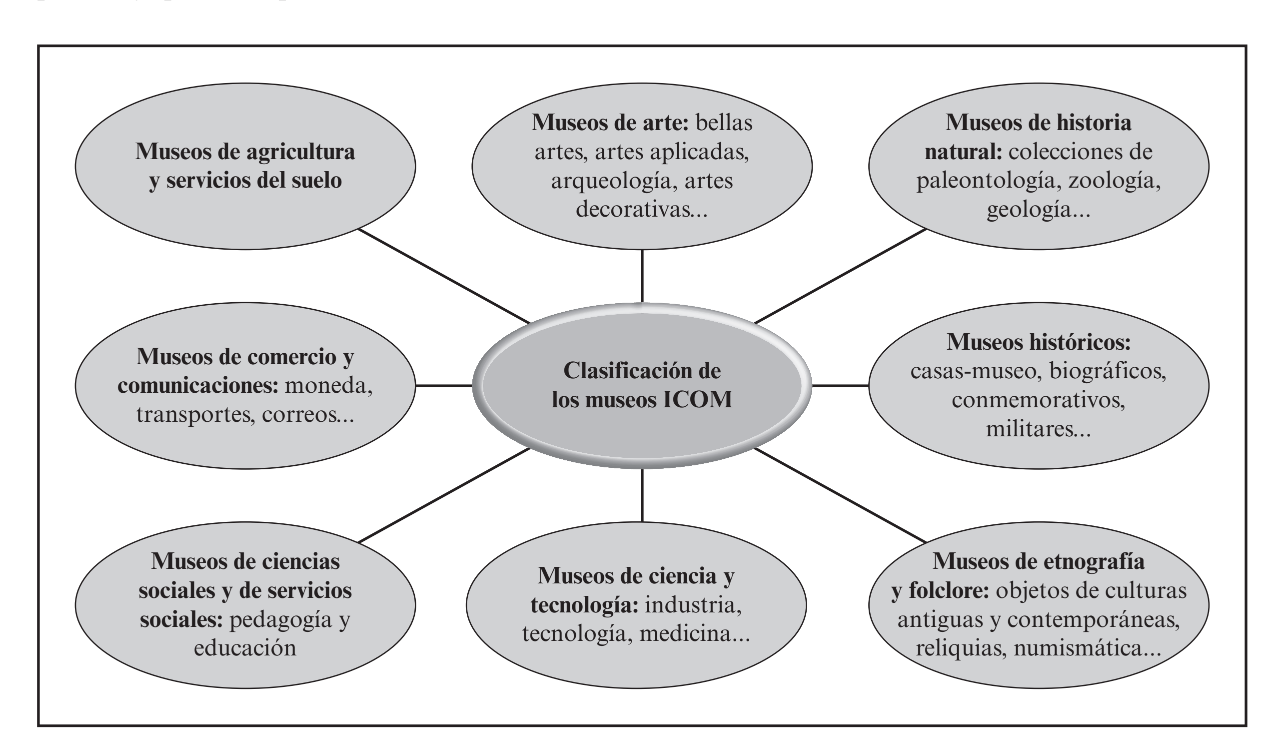


Figura 11.2.—Clasificación tipológica de museos según el Consejo Internacional de Museos (ICOM).

Escenarios y equipamientos del Patrimonio Cultural para una difusión educativa no formal

El proceso por el que se convierte el saber científico en un saber *enseñable* y *aprendible* nos hace plantear el interés de la denominada *transposición didáctica,* ya que un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar sufre a partir de ese momento una serie de transformaciones que se adaptan a unas circunstancias para hacerlo apto, al punto de poder ocupar un lugar entre los *objetos de enseñanza* (Chevallard, 1985: 45). Así, cuando tenemos que abordar la importancia de la relación entre la enseñanza formal llevada a cabo en el aula y la cooperación necesaria con respecto a los múltiples aspectos y experiencias que se producen en espacios patrimoniales de educación no formal, y que hacen entrar en contacto al público infantil con muchos contenidos y competencias que se pueden trabajar conjunta y cooperativamente entre los espacios patrimoniales y la escuela, tenemos que atender a aquellos que han de sufrir esa adaptación y transformación para cumplir su cometido, no divulgativo sino de difusión educativa, que optimice las magníficas posibilidades formativas que se presentan.

Además de las diversas metodologías, proyectos y actividades llevados a cabo por equipos de gestión educativa, y programados desde los departamentos educativos de las diferentes infraestructuras culturales que promueven una parte esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Patrimonio y de las materias con las que interactúan, se debe considerar y posibilitar el contacto directo del alumnado con los bienes patrimoniales, constituyendo este una fuente sustancial del conocimiento sociohistórico amparada con base en una mayor comprensión y empatía por medio de la experiencia viva. Muchas veces las dinámicas de los equipos educativos de museos y sitios patrimoniales tienen varios objetivos que van encaminados a aportar aquello que la educación formal no consigue, no solo por trabajar *in situ* con el bien patrimonial real, sino por insertar en sus dinámicas acciones que permiten un desarrollo didáctico activo, significativo, constructivo y participativo. Las contextualizaciones espaciales, temporales, estéticas, funcionales, sociales e incluso económicas, sobre todo por los accesos a patrimonios muy desarrollados y explotados turísticamente, son otra perspectiva básica en estas acciones que pueden contribuir a la comprensión de fenómenos de carácter interdisciplinar, que dan posibilidad de conocer los fenómenos patrimoniales desde perspectivas muy diversas.

La tipología institucional de aquellos centros que se dedican a la difusión educativa del Patrimonio es cada día más abundante. El conocimiento y los valores patrimoniales en estos espacios de educación no formal e informal, se produce, según Pastor (2007), en centros que denomina cerrados o abiertos. Entre estos, destacan:

— Monumentos y yacimientos arqueológicos.
— Museos.
— Centros de arte contemporáneo.
— Centros de interpretación del patrimonio.
— Bibliotecas y archivos.
— Conjuntos urbanos y rurales y parques naturales...

El valor educativo de las instituciones referidas se incrementa gracias a la abundancia de bienes culturales y naturales que forman parte de la cotidianeidad del alumnado, al estar ubicadas en el medio cercano y el entorno más inmediato. Ejemplos de elementos patrimoniales muebles, inmuebles, inmateriales o naturales son: iglesias o museos que contienen pinturas, esculturas y objetos diversos; parques naturales; paisajes urbanos históricos, o la historia oral, es decir, toda una serie de costumbres y tradiciones transmitidas oralmente de generación en generación que refuerzan el interés por estos espacios cargados de elementos portadores de una información que contribuye, mediante prácticas no formales, a la adquisición de conocimientos formales por parte del alumnado. Su tarea va más allá de ser comu-

nicadores de conceptos y contenidos sobre los objetos o el bien patrimonial, ya que deben motivar y estimular para provocar en los espectadores a la reflexión, la crítica y al compromiso con el bien que tutelan.

Nos parece idóneo, por tanto, aproximarnos brevemente a algunos de estos espacios e instituciones del Patrimonio que protagonizan la educación no formal en sus actuaciones difusivas, ya que son numerosos los equipamientos que contribuyen a difundir los legados del futuro: bibliotecas, archivos, monumentos, yacimientos arqueológicos..., y, por ello, la proyección de su porvenir invita a la concienciación de los niños y niñas de hoy para colaborar en las tareas de su conservación. Por el alcance de su interés o por constituir campos de acción intensa en unos casos, o menos conocidos en otros, vamos a concentrar la atención en los monumentos y yacimientos arqueológicos, los museos, los ecomuseos y los centros de interpretación del Patrimonio Cultural.

a) Monumentos y yacimientos arqueológicos

Son patrimonios contextualizados *in situ* aquellos bienes patrimoniales englobados en yacimientos arqueológicos y paleontológicos, monumentos y edificios históricos (iglesias, palacios, fábricas...), elementos inmuebles (pozos, cruces de caminos...) o entornos patrimoniales como los centros históricos, caminos romanos... En ellos, según Ballart y Juan i Tresserras (2001: 181-184), su manera de presentación y la consecuente difusión se lleva a cabo en varios niveles, que abarcan desde el básico con señalizaciones interpretativas, no siempre presentes, hasta la complementación con exposiciones permanentes que pueden contener muestra de avances de investigación sobre los espacios y discursos relativos al elemento patrimonial, alcanzando en una mayor profundización a la musealización, que contempla incluso la restitución o la reconstrucción total o parcial del monumento. En estos casos, el tipo de difusión educativa que se lleva a cabo hace primar el itinerario didáctico y la elaboración de materiales generalistas sin especificar muchas veces el nivel de adaptabilidad al público escolar. Destacan los programas educativos y los materiales didácticos elaborados para el alumnado de Educación Primaria del proyecto *La Alhambra Educa.*



http://www.alhambra-patronato.es/index.php/La-Alhambra-Educa/1162/0/

En este contexto no podemos obviar la labor de difusión educativa, tanto formal como no formal, del Patrimonio llevada a cabo por los denominados Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes de Andalucía, que, dedicados al diseño de materiales y experimentación curricular, tuvieron desde su origen la misión de «difundir el Patrimonio Histórico al conjunto de la sociedad andaluza, con especial referencia al público escolar».

PARA SABER MÁS

Rico Cano, L. (2009). *La difusión del patrimonio en los materiales curriculares. El caso de los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes* (tesis doctoral en línea). Universidad de Málaga.



www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/17678018.pdf

Gómez Vílchez, M. S. (2009). *Recursos didácticos descargables de museos y centros patrimoniales.*



https://mediamusea.files.wordpress.com/2011/02/recursos-didacticos-descargables-v5.pdf

b) Museo

Definido por el ICOM, desde una perspectiva de referencia internacional, como «... una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su ambiente con fines de estudio, educación y recreo». El museo es la institución dedicada a conservar y promocionar por medio de la exposición del patrimonio encomendado en forma de bienes muebles culturales integrados en una o más colecciones que le son propias, tal y como considera Vives (2007: 241), y se especializa por temáticas. A lo largo de su desarrollo ha sufrido cambios y adaptaciones, así como su consecuente transformación de la idea de museo transmutada de ser un depósito de bienes culturales y materiales relacionados y un centro de investigación reservado a minorías cultivadas, hacia las concepciones múltiples actuales que lo enfocan como núcleo concebido por su proyección cultural y social en el que cada día adquiere más importancia la función difusiva por medio de la didáctica especializada. Nos detenemos precisamente en esta tipología museística porque son los museos los contenedores que albergan muchos de los bienes culturales, que serán objeto de atención para trabajar la Didáctica del Patrimonio Cultural.

Una clasificación básica considera, por una parte:

I. Los museos patrimoniales, definidos por:

a) El origen de sus colecciones, como pueden ser los grandes *museos nacionales* procedentes de coleccionismo de casas reales, como el Museo del Prado, el Louvre...
b) Los especializados en una o más bellas artes (clasificados por estilos, agrupación de bienes...), tal y como pueden ser los museos de arte contemporáneo o de artes decorativas...
c) Históricos especializados enfocados a un artista concreto o a una época, como los museos arqueológicos, los románticos...

II. Los museos temáticos:

a) Museos de historia, de alcance local...
b) Museos dedicados a una rama del conocimiento, como los museos científicos.
c) Museos de técnica y tecnologías, como los enfocados a las comunicaciones...
d) Museos de especialización por sectores (de música, teatro, libros...).
e) Museos de personajes (casas-museo...).
f) De la vida cotidiana (dedicados a las tradiciones, la etnografía...).

La clasificación sintetizada que lleva a cabo Vives (2007: 242) se sustenta en la importancia de considerar el discurso museográfico y en cómo concibe su colección; es por ello que los retos a los que ha de hacer frente son numerosos, y muy actualizados los referidos al modo más apropiado y eficiente de transmitir el conocimiento fundamentalmente a través de «una lógica de sucesión de percepciones visuales y textuales»; en este sentido cobran cada día más importancia y desarro-

llo el carácter didáctico mediante la incorporación de las tecnologías, siendo un punto álgido el desarrollo de museos virtuales (Cambil Hernández, 2010; Hernández Ríos, 2012; Bellido Gant, 2013).

PARA SABER MÁS

Organismos internacionales para ampliar información de actuaciones en la educación no formal del Patrimonio Cultural:

— ICOM: Consejo Internacional de Museos.



http://icom.museum/L/1/

— CECA: Comité Internacional para la Educación y Acción Cultural.



http://network.icom.museum/ceca/L/1

c) Ecomuseo

Henri Rivière (1985: 182) definió el ecomuseo como «un instrumento que el poder político y la población conciben, fabrican y explotan conjuntamente: el poder, con los expertos, las instalaciones y los recursos que pone a disposición, y la población, según sus aspiraciones, sus conocimientos y su idiosincrasia». En sí es un conjunto museístico centrado en la identificación y divulgación de la identidad de un territorio, en el que se hacen partícipes a sus habitantes y con la finalidad de desarrollo territorial. Un ejemplo que tiene reconocimiento internacional por la calidad y puesta en valor de su patrimonio íbero-romano es el ecomuseo del río Caicena, en Almedinilla (Córdoba), en el que se suma a la investigación y conservación de los yacimientos y bienes culturales excavados y catalogados la difusión educativa y turística del proyecto con productos culturales de interés, como las cenas romanas con la recuperación de patrimonios gastronómicos, musicales y de pantomima, siendo destacables las *Jornadas Iberorromanas del Festum,* acción cultural desarrollada con participación e implicación directa de la comunidad de referencia.

PARA SABER MÁS

Muñiz Jaén, I. (2009). Almedinilla. Ecomuseo del río Caicena. *Boletín de la Asociación Provincial de Museos Locales de Córdoba, 10:* 27-45.

d) Centros de interpretación

Denominados por autoras como Martín Piñol (2011: 118) como «paramuseos» y definidos como la serie de equipamientos semejantes a los museos con la peculiaridad de no necesitar colección ni bienes culturales en su exposición y con la implicación que conlleva no tener que estar sometidos al proceso legalizador ni de conservación. Al tratarse de una especie de híbrido entre los museos convencionales y los equipamientos culturales con carácter de centro de recepción de visitantes, han sido muy prolíficos y su uso, además de difundir contenidos que no necesitan de una investigación profunda ni de los trámites complejos de un museo, funcionan como aulas

didácticas dinamizadoras de conjuntos patrimoniales y naturales. Muy recurrentes en políticas rurales y gestionadas frecuentemente por ayuntamientos que ven en este modelo de equipamiento la posibilidad de difundir temáticas potenciales de atractivo turístico y de desarrollo de los territorios y sus bienes patrimoniales. Son numerosos los ejemplos que podemos citar: el Centro de Interpretación del Castillo de Gibralfaro, en Málaga, del que se parte de los conceptos propios del entorno cercano, como es la historia militar de la ciudad, mediante el uso de maquetas, vitrinas con temáticas relacionadas, reproducciones de cartografías urbanas, soldados de plomo con las indumentarias históricas, etc., o ejemplos para trabajar el Patrimonio Inmaterial, siendo significativo el Instituto Andaluz del Flamenco, con un programa específico de flamenco y educación y una convocatoria de premios *Flamenco en el Aula* al amparo de la inclusión de este Patrimonio Inmaterial de la Humanidad por la UNESCO, quedando recogido en el currículo escolar andaluz; el Centro de Interpretación del Sacromonte, en Granada, con itinerarios y *ginkanas* organizadas para público escolar; el Centro de Interpretación del Olivar y el Aceite, con talleres infantiles sobre cosméticos y gastronomía, así como otros muchos ejemplos que constituyen una abundante presencia en el contexto de educación no formal, extendidos por toda la geografía e incidiendo en el interés que presenta, desde la perspectiva de desarrollo local, al ser escaparate de los productos de la zona, de la riqueza de los patrimonios materiales e inmateriales del territorio y al contribuir mediante ellos a la divulgación de numerosos contenidos y desarrollo de apuestas dispares en torno a los proyectos de educación no reglada, pero muy interesante para aproximar la variedad de contenidos de ciencias sociales al alumnado de Educación Primaria.

PARA SABER MÁS

Ballart Hernández, J. y Tresserras, J. (2001). *Gestión del Patrimonio Cultural.* Barcelona: Ariel.

Recursos didácticos del Patrimonio Cultural como espacios de proyección de educación no formal desde la perspectiva tecnológica: visitas virtuales, *videomapping,* fotografías en 3D...	**Códigos QR**
Museos Nacionales: Museo Sefardí de Toledo, Museo Cerralbo, Museo del Traje, cocina valenciana en el Museo de Artes Decorativas de Madrid...: visitas virtuales.	http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/museos/visitas-virtuales.html

Museo de Bellas Artes (Granada): visita virtual.	http://www.museosdeandalucia.es/cultura/museos/media/museos/visitas/ba_granada/index.html
Madinat al-Zahara (Córdoba): visita virtual.	http://www.museosdeandalucia.es/cultura/museos/media/museos/visitas/azahara/index.html
Sagrada Familia (Barcelona): visita virtual.	http://www.sagradafamilia.org/es/visita-virtual/
Valle del Voi con el *videomapping* de San Clemente de Tahull (Lleida).	https://www.educaixa.com/ca/buscador?p_p_id=buscadoreducaixa_ WAR_buscadorEducaixaportlet&p_p_state=normal&p_p_mode=view&flc-edu-searchable=true&pageindex=0&viewmode=grid&order-search-command=&keywords=ta%C3%BCll

Fotografías en 360° de puntos emblemáticos en los que se puede recorrer virtualmente el espacio. Interior de la cámara de Carmona en Sevilla.	 http://www.museosdeandalucia.es/cultura/museos/CAC/sicac/panoramicas/TumbaServilia_Interior/servi3.html
Romanorum vita, materiales y visita virtual. Fundación La Caixa.	 https://multimedia.caixabank.es/lacaixa/ondemand/obrasocial/interactivo/romanorumvita/es/visita2.htm

2.2. Educación no formal: accesibilidad para todos

El derecho de accesibilidad a los diferentes espacios del Patrimonio ha dirigido las líneas de acción hacia este concepto clave en la nueva museología del siglo XXI. Dentro del ámbito de la educación no formal, y en atención al conocimiento que proporcionan los guiones de los museos, que se resumen en la transmisión de ideas, conceptos, sistemas conceptuales..., la museología ha de transmitir contenidos indistintamente de cómo se haga de acuerdo a su ideología, tal y como lo expresan Llonch y Santacana (2011: 11-12). Desde la perspectiva de la museografía, por el contrario, lo que importa es cómo se hace y desde dónde se han de elaborar los *productos* accesibles a todo tipo de público para que la información sobre un bien cultural sea comprensible y asequible, aspecto que refuerza la importante tarea de la didáctica. Así, la necesidad de una accesibilidad motora, cognitiva, educativa, investigativa y emocional a las colecciones de los bienes que exhiben las instituciones culturales, o el acceso de todos al propio consumo cultural y, cómo no, la accesibilidad sociolaboral que se convierte en tema esencial, es una nueva alternativa a la formación clásica de los maestros y maestras de Educación Primaria.

Estas instituciones tan diversas afrontan en la actualidad el planteamiento sobre la interpretación del Patrimonio para que sea más comprensible el conjunto de bienes que presentan, al tiempo de facilitar el uso social de los mismos. Es por ello que la irrupción de nuevas tecnologías y las inmensas posibilidades que brindan (dispositivos móviles, animaciones en 3D, realidad aumentada, videojuegos y otros muchos tipos de proyectos tecnológicos asociados a la comunicación patrimonial) favorecen la ampliación de los canales comunicativos para contribuir a hacer más accesibles, funcionales y eficaces los contenidos y valores que se difunden. Hoy en día son numerosas las puestas en práctica en los museos que facilitan una comunicación motivadora, al utilizar metodolo-

gías innovadoras que aumentan la experiencia virtual de accesibilidad al Patrimonio. De toda la variedad de recursos para trabajar destacamos los planteados por Educathyssen, con propuestas de lectura de obras de arte, análisis técnicos, videojuegos de aprendizaje lúdico y significativo; la galería *online* con una base de datos de miles de piezas artísticas del Museo del Prado..., o las guías didácticas y recursos educativos del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, entre otros muchos, posibilitando una relación interactiva con el museo para romper con la inaccesibilidad que históricamente ha acompañado a la idea del museo como el espacio sagrado del arte destinado a unos pocos. Hoy se incorporan propuestas didácticas que aúnan pasado, presente y futuro con fórmulas atractivas para el alumnado y el profesorado al día de los avances tecnológicos que permiten la combinación del trabajo en el aula con el uso de las tecnologías múltiples, que van desde el diseño de los desarrollados itinerarios didácticos por el Patrimonio urbano o rural, la iniciación a la lectura de los bienes culturales por medio del análisis de sus elementos constitutivos a la interpretación del Patrimonio, los talleres de arqueología experimental, etc. (Hernández Ríos, 2016: 183-186).



http://www.educathyssen.org/recursos_educativos



https://www.museodelprado.es/coleccion/galeria-on-line/



http://www.museoreinasofia.es/pedagogias/educacion/recursos-educativos/guias-visitas-escolares

No obstante, es necesario, incluso por parte de la inmensidad de instituciones patrimoniales, el desarrollo de nuevas estrategias que acerquen al alumnado, además de la clásica reproducción de contenidos académicos que sigue siendo prioritario, al uso de los dispositivos que permitan la incorporación de las tecnologías para la difusión del Patrimonio y el desarrollo de propuestas que vayan más allá, como es la inclusión de las emociones en el alumnado que contempla las obras objeto de estudio. En este sentido la pericia interpretativa pasa por la combinación de múltiples herramientas y el uso de dispositivos móviles —*tablets* o teléfonos inteligentes—, realidad aumentada, web 2.0, *blog...,* y códigos QR —uno redireccionando a la interpretación académica de obras de arte y otro a lecturas interpretativas subjetivas basadas en mecanismos emocionales que intervienen en la percepción del arte—; ello supone no solo una integración de diferentes medios, sino un cambio en los mensajes transmitidos (López, Martínez y Grevtsova, 2015: 41).

Todo ello en la búsqueda de una contribución a la accesibilidad de un amplio público, siendo el alumnado de Educación Primaria uno de los que requerirán la puesta en marcha de nuevas actuaciones y mejoras para el tratamiento de los contenidos patrimoniales, que han de ser objeto de una atención certera para motivar a los niños y niñas pertenecientes a este nivel educativo.

Una de las propuestas, que incide en el mundo de la educación en museos y permite la reflexión sobre las mejoras necesarias en una sociedad hiperconectada y digital que lleva a la

realización de congresos, seminarios, reuniones científicas y profesionales que autorizan poner sobre la mesa temas de actualidad y mejora, se ha visto materializada desde el área de educación del Museo Thyssen, que ha celebrado en 2016 el *III Congreso Internacional, Los museos en la educación,* en el que numerosos especialistas del ámbito reflexionan sobre los museos y los centros de arte desde la pluralidad de perspectivas educativas de que hoy son objeto, y cuya accesibilidad se ha hecho posible con presencias ya imprescindibles en el mundo de la Educación Patrimonial, entre las que destacan Olaia Fontal y Rufino Ferreras, entre otros organizadores del evento, y que tanto aportan a esta disciplina desde los espacios de difusión educativa como contribución que busca la eficacia de las acciones llevadas a cabo en la educación no formal e informal.

PARA SABER MÁS

Hernández Ríos, M. L. (2012). Gestión cultural en museos: públicos, difusión educativa y tecnologías de la información y comunicación. *Discurso Visual, 19.* México: Cenidiap.



http://discursovisual.net/dvweb19/agora/agomaluisa.htm

López, V., Martínez, T. y Grevtsova, I. (2015). El *m-learning* en la didáctica del patrimonio: ¿tendencias del nuevo milenio? *Tecnologías del Aprendizaje en Ciencias Sociales. Íber, 80:* 38-47. Barcelona: Graó.

III Congreso Internacional, Los museos en la educación. Recuperado de http://www.congreso.educathyssen.org/presentacion.



http://www.congreso.educathyssen.org/presentacion

Cambil Hernández, M. E. y Romero Sánchez, G. (2016). Las TIC, las TAC y redes 3.0 para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En A. Liceras y G. Romero (coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 271-295). Madrid: Pirámide.

2.3. Importancia de una eficacia comunicativa en los espacios culturales de educación no formal

Por las características de muchos de los bienes culturales que se exponen, hay museos y espacios de difusión educativa no formal que se convierten en una traba de accesibilidad para un sector amplio de públicos por mostrar contenidos complejos y generalmente de difícil comprensión, como puede suceder en diversos museos de arte contemporáneo o en yacimientos arqueológicos en los que hay que reconstruir la arquitectura original por materiales perdidos a lo largo del tiempo, lo que supone una dificultad para los visitantes, muchos con falta de formación en educación artística y patrimonial; no obstante, tal y como opinan Asensio y Pol (2006), es:

> «[...] a partir de esta ruptura de esquemas desde donde hay que reconstruir el valor del objeto, su lectura polisémica y su puesta en valor como una reflexión central de la conservación del patrimonio histórico y artístico, lo cual no resulta nada fácil, y precisa de una mediación específica, ya que no puede realizarse solamente a partir de la con-

templación del objeto. La mera contemplación pasiva del objeto deja al receptor, sin armas de interpretación, sumido en la confusión y suele terminar por provocar lecturas estéticas muy superficiales, y en una mayoría de casos puede provocar ansiedad y rechazo» (p. 21).

3. COMPETENCIAS DE LA MEDIACIÓN EDUCATIVA EN LOS ESPACIOS PATRIMONIALES

La Educación Primaria enfoca su acción normativa hacia el desarrollo de competencias que han de desarrollarse en el alumnado; muchos de los espacios de la educación no formal de contenido patrimonial (museos, monumentos, yacimientos arqueológicos...) llevan a cabo una esencial función de difusión educativa no reglada, si bien cada día son más los espacios que tienen como intención e interés poder aprovechar la capacidad expansiva de la institución cultural para implementar dinámicas que complementen la educación formal. Todo ello contribuye, sin duda, a nuevas perspectivas para el alumnado con base en aspectos que enriquecen las acciones llevadas a cabo en el aula y que permiten una nueva visión y conocimientos adquiridos con dinámicas activas motivadoras y que trascienden al mundo de los conceptos con otros aspectos importantes trabajados *in situ,* como es la valoración y aprecio de los bienes culturales que contienen. Es por ello que los profesionales que forman parte de los equipos educativos de los museos y espacios patrimoniales deben reunir una serie de competencias que contribuyan a la difusión educativa de calidad, considerando que las profesiones relacionadas con educación, bien sea desde los campos de la pedagogía o del magisterio, son desde los que en muchas ocasiones se proveen a los departamentos educativos de profesionales mediadores de estos espacios patrimoniales de educación no formal: habilidad comunicativa, coordinación y capacidad de trabajo cooperativo y adaptación a la adquisición de nuevos conocimientos, y a dominar los ya existentes. En este sentido nos referimos al interés que despiertan, cada día más, las temáticas que protagonizan muchas exposiciones temporales, que requieren de este tipo de competencia y conocer y actualizar las estrategias y los recursos educativos partiendo del papel proactivo del mediador y la capacidad de adaptación a todos (escolares de todos los niveles educativos, pero también a los públicos diversos: familiar, intergeneracional, comunitarios, por géneros, en riesgo de exclusión social...). Tal y como apunta Eisner (2008), la educación en los museos puede considerarse como ese proceso por el que se crean las condiciones a través de las que conseguir nuevas experiencias, y han de ser los educadores los que ayuden a los visitantes a que se conviertan en «arquitectos de su propia educación».

3.1. Competencias de los maestros de Educación Primaria en el marco de la mediación en instituciones del Patrimonio Cultural

- Contribuir, por medio de la observación, análisis y estrategias, a la reflexión sobre el Patrimonio, la realidad de su pasado, su valoración en el presente y el aprecio del legado en el traspaso a su futuro, gracias a la labor de las instituciones encargadas de su resguardo.
- Conocer y aplicar recursos y materiales didácticos empleados en museos, monumentos, yacimientos arqueológicos y otros espacios destinados a la difusión educativa del patrimonio material e inmaterial para contribuir a su transmisión, enseñanza y aprendizaje de contenidos diversos.
- Crear las condiciones idóneas que favorezcan la transmisión de conocimiento acerca de los contenidos patrimoniales objeto de atención.

— Hacer preguntas por parte del responsable mediador y trasmitirlas al estudiantado: sin preguntas es imposible la búsqueda de respuestas.
— Desarrollar técnicas de observación y registro para la comprensión y valoración del Patrimonio Cultural.
— Diseñar estrategias didácticas adecuadas al ámbito científico-disciplinar del Patrimonio y adaptarlas a los niveles educativos y a todo tipo de público.
— Conocer metodologías y dinámicas de enseñanza del Patrimonio Cultural para implementar en la enseñanza no formal y fomentar la cultura emprendedora.
— Desarrollar habilidades científicas y técnicas para la elaboración de materiales y recursos en ámbitos patrimoniales de educación no formal e informal.
— Promover acciones de educación en valores en torno al respeto y salvaguarda del Patrimonio, contribuyendo a una concienciación sobre la vulnerabilidad de los patrimonios como amenaza a la memoria y al Patrimonio Mundial.
— Valorar la importancia de las estrategias de comunicación en contextos patrimoniales diversos.
— Utilizar el juego y los elementos lúdicos para trabajar contenidos patrimoniales y contribuir así a su aprendizaje activo.
— Ampliar los conocimientos sobre los espacios de difusión y perspectivas patrimoniales emergentes, en consideración a todos los públicos en función de los enfoques de género, religión, cultura, etnia, grupo social y diversidad motora y sensorial, así como las prácticas que promuevan la accesibilidad e inclusividad.
— Tener una aptitud de empatía con los diversos públicos y una ética profesional acorde con las acciones a desarrollar en su papel como educador patrimonial: la satisfacción del usuario como esencia de actuaciones.

4. CAMINOS EMERGENTES DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL. LAS EMPRESAS DE GESTIÓN DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO: UNA EXPERIENCIA PROFESIONAL PARA GRADUADOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Muchos de los museos y monumentos relacionados con el Patrimonio Mundial han propiciado la mediación en la comprensión intercultural, al tiempo que se han convertido en agentes del desarrollo sostenible al proporcionar contenidos de calidad para las comunidades locales e internacionales. Por ello, es relevante el papel que adquieren en la actualidad como estimuladores de las industrias culturales y generadores de empleo cultural y creativo en los territorios urbanos y rurales donde se ubican. Cada día surgen nuevas iniciativas en las que la externalización de servicios por parte de las instituciones culturales, como sucede en muchas ocasiones con la difusión de los programas educativos, nos lleva a reflexionar en el tipo de formación que los maestros y maestras de Educación Primaria necesitan para poder competir en un mercado que puede brindar oportunidades laborales. En este sentido, no debe descartarse la necesaria implementación de una cultura emprendedora que posibilite al alumnado egresado enfocar sus esfuerzos como posgraduado en estos derroteros, pudiendo insertarse profesionalmente en espacios y proyectos de educación no formal de carácter patrimonial. Con un desarrollo desigual en el tiempo, algunas empresas inician su andadura encargándose de la gestión y el diseño de acciones educativas que las instituciones precisan, abarcando la gestión educativa y cultural de los proyectos. Hay ejemplos significativos por su permanencia, con actuaciones de interés por la calidad de los recursos empleados, por la eficiencia de los proyectos complementarios y por los materiales elaborados. Estos son algunos que pueden ser significativamente más interesantes:

— *DIDARK.* Empresa de gestión cultural y educativa cuya intención es promover la difusión del Patrimonio Histórico-Artístico y Cultural a toda la sociedad utilizando metodologías didácticas activas, lúdicas y participativas. Diseña proyectos culturales y educativos en espacios patrimoniales atendiendo a programas de calidad en museos, yacimientos arqueológicos, centros de interpretación y exposiciones temporales, logrando la puesta en valor de los patrimonios objeto de interés. Realiza talleres de arqueología, itinerarios didácticos dramatizados... Ha llevado a cabo proyectos de mediación educativa en el Museo de la Cueva de Altamira, en Santillana del Mar, el Museo Nacional de Arqueología, el Museo del Romanticismo y la Fundación Canal de la Comunidad de Madrid, entre otros.
— *Arqueotexturas.* Microempresa dedicada a la arqueología virtual como herramienta para la difusión del Patrimonio. Reproduce objetos y estructuras de origen arqueológico, recreación de escenas y restitución de conjuntos patrimoniales para conseguir por medio de la imagen digitalizada el mayor realismo posible. Realiza modelos en 3D, folletos interpretativos, láminas y marca páginas con contenidos patrimoniales e impresiones 3D como recursos facilitadores de la interpretación patrimonial por medio de modelos tridimensionales, que pueden ser utilizados en los talleres que se llevan a cabo como educación no formal en el aula o en espacios patrimoniales.
— *De la roca al metal.* Es una pequeña empresa destinada a la investigación arqueológica que combina con actuaciones de lo que denominan «socialización del conocimiento». Aparte del trabajo de excavación, investigación y del estudio de los territorios de poblamiento prehistórico, lleva a cabo proyectos de gestión del Patrimonio como motor de desarrollo local y realiza actividades didácticas con el fin de socializar la arqueología. Sus integrantes, muy preocupados por la generación del conocimiento para los niños y niñas de todos los niveles educativos y en atención a la diversidad, promueven aprendizajes activos por medio de la participación en talleres que despiertan la reflexión colectiva.
— *Huerto Alegre.* Se trata de una de las empresas más veteranas en el terreno de la educación no formal en áreas diversas, como lo constituyen la educación y cultura ambientales, los paisajes culturales o los itinerarios didácticos por el patrimonio urbano, como el de la Dobla de Oro, en el Albaicín, o el del Patronato de La Alhambra, encargado del programa *La Alhambra educa,* con la elaboración de cuadernos didácticos dirigidos a diferentes niveles educativos y el diseño didáctico de actividades relacionadas con el Patrimonio Cultural y Natural desde las aulas de la naturaleza y la granja-escuela.

PARA SABER MÁS

DIDARK.



http://www.didark.es/didark/

Arqueotexturas



http://arkeotexturas.blogspot.com.es/

De la roca al metal



http://www.delarocaalmetal.com/

Huerto Alegre.



http://www.huertoalegre.com/

Recurso de interés para el asesoramiento a microempresas para trabajar en espacios de educación no formal: OTRI, Oficina de Transferencia de Resultados de la Investigación. Universidad de Granada.



http://ofertaimasd.ugr.es/hum/servicios-tecnologicos/asesoramiento-empresas-de-educacion-no-formal/

Materiales didácticos elaborados por instituciones museísticas y patrimoniales	Códigos QR
Recursos educativos del Museo Thyssen-Bornemisza.	http://www.educathyssen.org/recursos_educativos
Recursos educativos del Museo del Prado.	https://www.museodelprado.es/aprende/educacion/actividades-accesibles/recursos
Recursos educativos del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.	http://www.museoreinasofia.es/educacion/recursos-educativos/guia-visitas-escolares
Recursos educativos del Conjunto monumental de La Alhambra y Generalife.	http://www.alhambra-patronato.es/index.php/La-Alhambra-Educa/1162/0/

PROPUESTA DIDÁCTICA

Elaboración de recursos y materiales didácticos en la formación del grado de maestro de Educación Primaria

La propuesta se encamina a trabajar con alumnado en formación con el objetivo general de potenciar las habilidades y competencias necesarias para proporcionarle herramientas para su trabajo en ámbitos de educación no formal en instituciones patrimoniales.

Por ello es esencial que conozcan dinámicas metodológicas para desarrollar materiales y recursos en dichos espacios de manera creativa y lúdica por medio de recursos que refuercen los contenidos sobre bienes culturales del Patrimonio y faciliten los aprendizajes a través de metodologías activas. La dinámica se sintetiza en los siguientes esquemas:

Materiales didácticos

- Cuaderno profesor.
- Cuaderno alumnos.

Cuaderno profesor

- Introducción: justificación de acciones en función de la normativa legal vigente, nivel de los alumnos, idoneidad del tema propuesto.
- Orientaciones metodológicas: objetivos, propuestas, recursos.
- Normas de uso de los cuadernos.
- Información y desarrollo de contenidos a trabajar.
- Anexos documentales.
- Bibliografía.

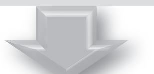
Cuaderno alumno

- Propuesta de actividades con síntesis informativas para el alumnado.
- Enfoques por ciclo inferior, medio o superior.
- Relacionar con los objetivos propuestos en el cuaderno del profesor.

Sugerencia metodológica apropiada para aquellos trabajos que tengan como objetivo insertar itinerarios físicos o virtuales a espacios del Patrimonio Cultural:

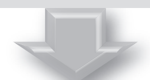
Actividades antes (motivación)

Actividades para saber qué conocen, lluvia de ideas, lectura de textos, invenciones o selección de personajes, introducción a la lectura de planos...



Actividades durante (observación *in situ* o desde el aula, disfrute)

Actividades de investigación, lúdicas, juegos de simulación, análisis de elementos, localizaciones, muestra de emociones, apreciación de sensaciones, juicios estéticos, adquisición de conciencia y fomento de la crítica...



Actividades después

Actividades de refuerzo, actividades de recapitulación y de conclusión de todas las etapas anteriores, trabajos cooperativos, redacciones, audiovisuales, teatralizaciones...

BIBLIOGRAFÍA

Alonso Fernández, L. (2012). *Nueva museología* (2.ª ed. revisada y actualizada por Isabel García Fernández, 1.ª ed., 1999). Madrid: Alianza Editorial.

Amengual Quevedo, I. (2015). *A ras del suelo. La educación en museos como encrucijada de discursos, pedagogías, experiencias compartidas y mucho más.* Gijón: Trea.

Bellido Gant, M. L. (2008). *Difusión del Patrimonio Cultural y nuevas tecnologías.* Sevilla: UNIA.

— (ed.) (2013). *Arte y museos del siglo XXI: entre los nuevos ámbitos y las inserciones tecnológicas.* Barcelona: UOC.

Calaf Masachs, R. (coord.) (2003). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio.* Gijón: Trea.

Cambil Hernández, M. E. (2010). Las nuevas tecnologías y los itinerarios didácticos: el Museo de la Memoria de Granada. En *CiDd: II Congrés Internacional de Didàctiques* (pp. 1-8). Recuperado de http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ ACABADES%20FINALS/448.pdf

Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado* (1.ª ed., 1991). Argentina: Aique Grupo Editor.

Eisner, E. W. (2008). El museo como lugar para la educación. *Los museos en la educación. La formación de los educadores* (pp. 13-21). Madrid: Museo Thyssen-Bornemisza-Fundación BBVA. Recuperado de http://pdigital.museothyssen.org/index.html?revista=77618595&pagina=-5934

Estepa, J. M. (ed.) (2013). *Educación Patrimonial en la escuela y el museo.* Huelva: Universidad de Huelva.

Fernández Betancurt, H. (2008). *Turismo, patrimonio y educación: los museos como laboratorios de conocimientos y emociones.* Lanzarote: Colección Pazos Edita. Recuperado de http://www.pasosonline.org/Publicados/pasosoedita/pasosrep1.pdf

Fontal, O. (2008). Hacia una educación artística patrimonial. En I. Aguirre, O. Fontal, B. Darras y R. Rickenmann (coords.), *El acceso al patrimonio cultural. Retos y debates* (pp. 31-66). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Hernández Ríos, M. L. (2016). El Patrimonio Cultural y Natural en la Didáctica de las Ciencias Sociales: enseñar, aprender y sensibilizar. En A. Liceras y G. Romero (coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 163-192). Madrid: Pirámide.

Llonch, N. y Santacana, J. (2011). *Claves de la museografía didáctica.* Lleida: Milenio.

Martín Piñol, C. (2011). Los paramuseos, un fenómeno de cambio de milenio. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 25:* 117-130. Universitat de València. Recuperado de https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2365/1921

Morales, J., Guerra, F. y Serantes, A. (2009). *Bases para la definición de competencias en interpretación del patrimonio. Fundamentos teóricos y metodológicos para definir las competencias profesionales de especialistas en interpretación del patrimonio en España. Seminario Permanente de Interpretación del Patrimonio, Centro Nacional de Educación Ambiental.* España: CENEAM. Recuperado de http://www.mapama.gob.es/es/ceneam/grupos-de-trabajo-y seminarios/interpretacion-del-patrimonio-natural-y-cultural/anexo2_bases_competencias_interpr_tcm7-13296.pdf

Rico, J. C. (ed.) (2008). *Cómo enseñar el objeto cultural.* Madrid: Silex.

Rivière, H. (1985). Definición evolutiva del ecomuseo. *Museium, 148:* 182-184. UNESCO.

Rodríguez Ortega, N. (ed.) (2008). *Acceso, comprensión y apreciación del patrimonio histórico-artístico. Reflexiones y estrategias. El contexto museístico.* Málaga: Ayuntamiento de Málaga.

Santacana Mestre, J. y Serrat Antolí, N. (coords.) (2005). *Museografía didáctica.* Barcelona: Ariel.

Los museos y las colecciones universitarias de patrimonio histórico educativo: concepto, diagnóstico y propuestas para impulsar su uso real

12

GUADALUPE ROMERO SÁNCHEZ

1. INTRODUCCIÓN

En nuestro país existe una gran cantidad de museos que custodian colecciones muy variadas que tienen como único nexo común haberse creado o usado con fines educativos, integrándolas objetos de carácter histórico pero también contemporáneos, dando contenido a lo que se ha venido a llamar «patrimonio educativo». Las piezas que contienen estos museos son en su mayoría ediciones (manuales, libros de texto, lecturas recomendadas, enciclopedias...), lo que hace que muchas de estas instituciones estén relacionadas o sean gestionadas directamente por bibliotecas, no siendo la norma general. Pero, además de estos ejemplares, entre sus fondos podemos encontrar también mobiliario escolar, materiales de laboratorio, juegos didácticos, atlas y mapas geográficos, tinteros, máquinas de escribir y otros rudimentos relacionados con la escritura, tocadiscos e instrumentos musicales, fotografías, ábacos y un larguísimo etcétera de objetos creados o adaptados para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada una de las materias de estudio.

La variedad y versatilidad de estas colecciones han despertado el interés de muchos investigadores relacionados con el campo de la historia de la educación y de la organización escolar desde el siglo XIX hasta la actualidad, como demuestra la amplia bibliografía editada al respecto, fácilmente rastreable. No obstante, su naturaleza interdisciplinar hace necesario que, en pro de una mayor comprensión de nuestro pasado y presente educativo, estos fondos deban ser analizados desde los más diversos campos disciplinares y con más ahínco, si cabe, desde las ciencias sociales y las humanidades.

Y es que estos objetos se crearon atendiendo a un concepto y a una finalidad, tienen una apariencia formal que puede abordarse desde la historia del arte o desde la estética; guardan significados, que pueden atenderse no solo desde el campo de la filosofía, sino también desde cada una de las disciplinas científicas con las que guardan relación; nos narran un pasado y una cotidianidad que deben explicarse desde la historia, la geografía o la antropología; han tenido un desarrollo y una evolución, y nos cuentan y narran acciones, usos...; estos bienes nos hablan y son depositarios de una memoria que hay que intentar desentrañar desde la investigación científica para poder comprenderlos en toda su complejidad temporal y espacial.

Con este texto pretendemos definir, analizar, clasificar y poner en valor los museos que custodian el patrimonio histórico educativo, atendiendo especialmente a los de titularidad universitaria, intentando potenciar su uso no solo desde el campo de la investigación académica y la innovación docente, sino también desde otras colectividades y con propósitos distintos.

DEBATE

Si atendemos a la definición que de museos y colecciones museográficas se da en la Ley de Patrimonio Histórico Español 16/1985, de 26 de junio, se especifica que: «son museos las instituciones de carácter *permanente* que *adquieren, conservan, investigan, comunican y exhiben* para fines de *estudio, educación y contemplación,* conjuntos y colecciones de valor histórico, artístico, científico y técnico o de cualquier otra naturaleza cultural», y las *colecciones museográficas* son «el conjunto de bienes culturales que, sin reunir todos los requisitos para desarrollar las funciones propias de los museos, se encuentra expuesto al público *con criterio museográfico y horario establecido, cuenta con una relación básica de sus fondos y dispone de medidas de conservación y custodia*».

Por otro lado, en la Ley 8/2007, de 5 de octubre, de Museos y Colecciones Museográficas de Andalucía, además de los aspectos ya reseñados en la ley nacional, se especifica, en el caso de los museos, que estas instituciones deben estar abiertas al público, estar al servicio de la sociedad y de su desarrollo, que, con criterio científico, reúnan, adquieran, ordenen, documenten, conserven, estudien y exhiban, *de forma didáctica,* sus bienes. Son, por tanto, el carácter de permanencia y estabilidad, el cumplimiento de los criterios museográficos y los fines educativos, de investigación y de disfrute o contemplación los aspectos que se consideran definitorios de estas instituciones.

Lee el apartado 4, «Breve reseña de algunos de los museos pedagógicos universitarios de España», y accede al menos a cuatro de sus web. Debatimos:

— ¿Piensas que estas instituciones cumplen los requisitos para ser catalogadas como museos?
— ¿Crees que cada uno de estos museos tiene su propio sello de identidad?
— ¿Cómo podríamos presentar las colecciones para hacerlas más atractivas a la sociedad contemporánea? ¿Y a los maestros y maestras?
— ¿Piensas que sería conveniente repensar estos museos a escala geográfica y reorganizarlos para que haya una mayor especialización?

2. EL MUSEO PEDAGÓGICO Y/O UNIVERSITARIO. ANÁLISIS CONCEPTUAL

Ferdinand Buisson, en 1888, precisó que por *museos pedagógicos* se entienden «los establecimientos que comprenden, por una parte, una biblioteca de obras de educación, de legislación y administración escolares, así como libros clásicos propiamente dichos; por otra parte, colecciones de materiales de enseñanza y mobiliario escolar...», distinguiéndolos de los *museos escolares,* que entendía como «... una colección de objetos, unos naturales y los otros fabricados, destinados a proporcionar a los niños ideas claras, exactas, sobre todo lo que les rodea» (Buisson, 1888, 1982 y 1991). Así, en opinión de Ruiz Berrio, en España, con un término en activo en ese momento como era *pedagogía,* que tenía connotaciones parecidas a la misma palabra francesa *pédagogie,* fue empresa fácil denominar al primer (y casi único) museo de educación que tuvimos como *museo pedagógico* (2002: 50-53) arraigando de este modo ese término, de suerte que desde entonces se utilizaría siempre ese sintagma de *museo pedagógico* (Ruiz Berrio, 2006: 281).

El origen de esta primera institución se fija en 1882, cuando se crea el Museo de Instrucción Primaria, aunque seis años antes naciera la Institución Libre de Enseñanza, considerada el punto de partida. Este museo, conformado a partir de los fondos de la exposición escolar celebrada ese año en Madrid, fue rebautizado en 1894 con el nombre de Museo Pedagógico Nacional, y estuvo dirigido hasta 1927 por Manuel Bartolomé Cossío (Valverde, 1999: s.p.). En paralelo, se fueron creando otros de la misma naturaleza relaciona-

dos con la escuela normal o con otras instituciones educativas, aunque, como consecuencia de la Guerra Civil o de la posterior dictadura franquista, fueron echando el cierre o suprimidos por vía legal, como ocurrió con el propio Museo Pedagógico Nacional, suprimido por decreto el 29 de marzo de 1941, custodiándose sus fondos hoy en la Residencia de Estudiantes de Madrid.

Relacionado con la proliferación de estas colecciones tenemos obligatoriamente que mencionar las importantes exposiciones que se hacen en el marco de las escuelas y, sobre todo, los magníficos muestrarios de los museos de los institutos de enseñanzas medias en todo el país, algunos de los cuales, con mayor o menor fortuna o medios, siguen siendo referentes[1].

Si avanzamos en el tiempo, veremos cómo la problemática en la definición entre museos pedagógicos y escolares llegará en la década de los años ochenta coincidiendo con un resurgir de este tipo de instituciones, que fue parejo a los cambios políticos que se vivieron en España con la llegada de la democracia y la creación de las autonomías. Será en esta época cuando se usen ambos conceptos como sinónimos, creando confusión, acrecentándose su aleatoriedad en la década siguiente con la apertura de exposiciones de carácter educativo que también usaron de estos adjetivos indistintamente, lo que a día de hoy aún sigue generando debates y dudas.

A pesar de ello, a nuestro juicio, la definición dada por Buisson en el siglo XIX sigue teniendo vigencia y define a muchos de los museos que existen en la actualidad, pues entre otras cosas siguen conservando planteamientos decimonónicos en su discurso, estructura e imagen. No obstante, algunas de estas instituciones están haciendo verdaderos esfuerzos por actualizarse y en su lenguaje priman ya otros aspectos de contemporaneidad reseñables, aunque las colecciones y fondos sigan siendo básicamente los mismos, lo que podría dar lugar a una redefinición de su nomenclatura.

En relación al segundo apelativo (universitario), se evidencia una serie de circunstancias que ineludiblemente acompañan a este tipo de museos desde su origen. En la España de las autonomías, el resurgir de los museos pedagógicos estará vinculado muy especialmente con el mundo universitario, de ahí que se use ese concepto en su nomenclatura. Este incremento en la creación de instituciones de esta naturaleza será especialmente significativo en los últimos 20 años por los esfuerzos de determinados departamentos o grupos de investigación de las facultades de educación de un conjunto muy amplio de universidades, estan-

---

[1] Una de las mejores colecciones de enseñanzas medias en nuestro país, en este caso de ciencias naturales, es la que alberga el Instituto Padre Suárez de Granada, creado bajo los auspicios de la Ley Pidal de 1845, en la que se recomendaba a estos centros que se «nutrieran de la mayor y mejor cantidad de material didáctico posible, bibliotecas, gabinetes, laboratorios, etc., para la mejor calidad de las enseñanzas de la época» (Castellón, 2007: 13), y que, a pesar de su importancia y de contar con más de 6.000 visitantes al año, está en peligro por falta del apoyo institucional necesario por parte de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Como el instituto granadino, otros muchos institutos históricos son conscientes de la importancia de sus colecciones y de forma individualizada o colectiva han intentado desarrollar estrategias para su puesta en valor, difusión, conservación e investigación. Este es el caso de la Asociación Nacional para la Defensa del Patrimonio de los Institutos Históricos, presidida por Luis Castellón Serrano, del Instituto Padre Suárez de Granada, que desde 2007 y con carácter anual celebran unas jornadas científicas bajo temáticas variadas en diferentes ciudades españolas, que son de un enorme interés y que pueden consultarse en: https://sites.google.com/site/andelpih/general-information/communications); o el programa CEIMES (Ciencia y Educación en los Institutos Madrileños de Enseñanza Secundaria, 1837-1936), que bajo el paraguas de un plan de investigación están protegiendo y revalorizando el patrimonio científico y educativo de sus institutos más antiguos, destacando los de San Isidro, Cardenal Cisneros, Isabel la Católica o Cervantes. CEIMES cuenta con un museo virtual que muestra el patrimonio arquitectónico y le material de estos institutos: http://www.ceimes.es/museo_virtual

TABLA 12.1

Museos de pedagogía, enseñanza y educación ordenados por comunidades autónomas

Andalucía	Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.
Aragón	Museo Pedagógico de Aragón.
Principado de Asturias	Museo de la Escuela Rural de Asturias.
Cantabria	Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela (CRIEME).
Castilla-La Mancha	Museo Pedagógico y del Niño de Castilla-La Mancha, «El Museo del Niño de Albacete».
Castilla y León	Centro Internacional de la Cultura Escolar. Centro Propio Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca. Museo Pedagógico de Otones de Benjumea.
Cataluña	Museo Universitario Virtual de Pedagogía de la Universidad de Vic (MUVIP).
Comunidad de Madrid	Museo Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». Museo Pedagógico «Jesús Asensi» de la Universidad Autónoma de Madrid (MPJA).
Región de Murcia	Museo Virtual de Historia de la Educación (MUVHE). Centro de Estudios de la Memoria (CEME) de la Universidad de Murcia.
Comunidad Valenciana	Seminario de Historia de la Escuela de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia.
Galicia	Museo Pedagóxico de Galicia.
Islas Baleares	Arxiu y Museo de l'Educació de les Illes Balears (AMEIB).
Canarias	Museo de la Educación de la Universidad de La Laguna (MEDULL).
País Vasco	Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco.

FUENTE: elaboración propia a partir de Álvarez y Payà (2015: 239-240) al que añadimos el MPJA.

do repartidos por toda la geografía española. Este auge tiene que relacionarse obligatoriamente también con la puesta en valor del patrimonio etnográfico, hecho que, aunque no lo abordemos en esta ocasión, no es casual.

Así, con *museo universitario* se pretende definir una tipología inexistente, pues en su denominación no se pone de relieve la naturaleza de la colección que custodia, sino su pertenencia. La mayoría de museos de nuestro país busca, en cam-

bio, identificarse nominativamente con el tipo de piezas que salvaguardan, relacionándose directamente con una disciplina o con varias afines, siendo, por tanto, de carácter arqueológico, histórico, naval, artístico, de medicina, farmacológico, de instrumentación científica, tecnológico, industrial... De este modo, el apelativo universitario se refiere únicamente a su titularidad, siendo una de las pocas instituciones que remarcan la propiedad de una manera tan clara (Marco Such, 1998), aunque no es la única excepción, puesto que los bienes pertenecientes a la iglesia católica suelen compartir esta característica al denominarse explícitamente: museo de la iglesia, eclesiástico, del cabildo o catedralicio, entre otras fórmulas menos frecuentes, cuestión, por tanto, que no es baladí y que implica un trasfondo ideológico muy interesante.

Sin embargo, y a pesar de ello, es un hecho constatado que estas instituciones universitarias (y no solo las de patrimonio histórico educativo) tienen una serie de peculiaridades que las identifican y diferencian del resto de colecciones, lo que ha propiciado que el Consejo Internacional de Museos (ICOM) haya conformado un comité, de los treinta que contempla, denominado UMAC, que integra y atiende exclusivamente a museos y colecciones universitarias. La importancia del UMAC radica en sus ambiciosos objetivos, que parten de una triple vía: estimular debates y discusiones, ser activos y prácticos y promover el entendimiento entre instituciones.

Actualmente, en la base de datos del UMAC se contemplan en nuestro país 61 museos universitarios de los cuales 21 se ubican en Madrid, y en orden decreciente, seis en Barcelona y Valencia, cuatro en Valladolid y Pamplona, tres en Santiago de Compostela y Alicante, dos en Granada y Alcalá de Henares, y uno en Almadén, Bélmez, Cuenca, Jaén, Leioa, Manresa, Salamanca, Santander, Vitoria y Zaragoza. Este número es muy interesante si atendemos al corpus de museos general, sobre todo si se tiene en cuenta la referencia aportada en 1996 por el Ministerio de Cultura, donde de los 1.054 museos españoles registrados solo aparecían ocho vinculados a universidades. Este dato, lejos de marcar una carencia, acreditaba, entendemos, el desconocimiento generalizado sobre la existencia de muchas de estas colecciones, pues en los años siguientes esta cifra irá cambiando notablemente, vislumbrándose un aumentado exponencial de estas instituciones hasta llegar a las 61 mencionadas de un total de 1.584 museos referenciados hoy en este directorio.

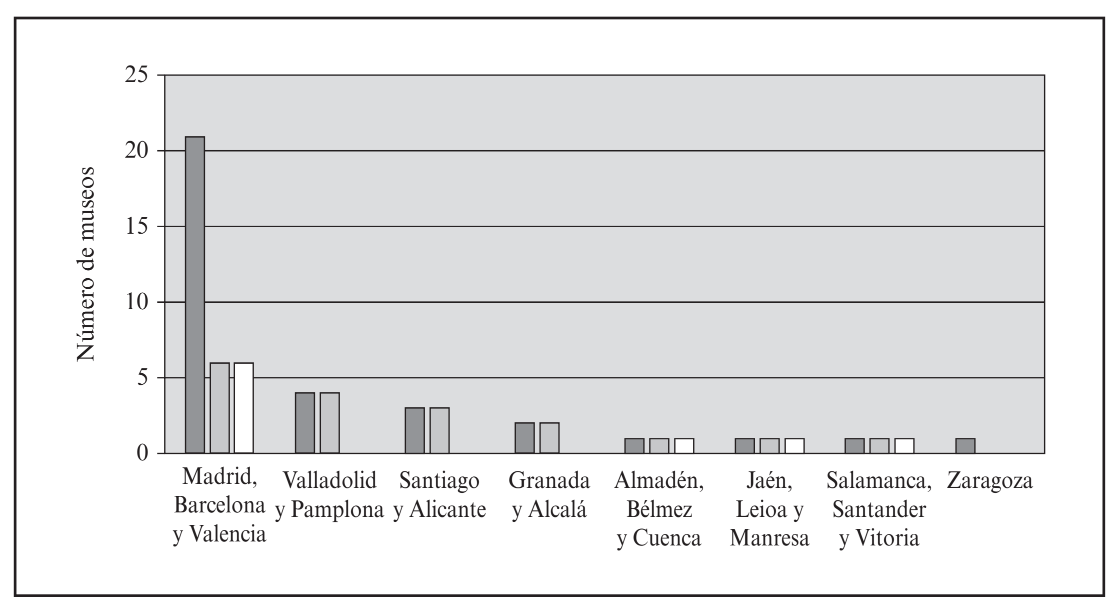
De la totalidad de estos museos universitarios, atendiendo exclusivamente a su contenido y siguiendo los datos del UMAC, 18 se integran en el grupo de historia natural y ciencias naturales, 15 en el de historia de la cultura y el arte, 14 pertenecen al ámbito de la ciencia y la tecnología, ocho a la medicina, dos a la etnología y antropología y uno a la historia y la arqueología; los dos restantes están clasificados como generales. Los museos pedagógicos o educativos se incluyen dentro de los denominados como historia de la cultura y el arte, y «son los que custodian el patrimonio educativo» (García Andújar, 2015: 175), aunque no están incluidos a día de hoy todos los museos universitarios de carácter histórico relacionados con el mundo de la educación.

PARA SABER MÁS

UMAC, Comité Internacional para los Museos y las Colecciones Universitarias.

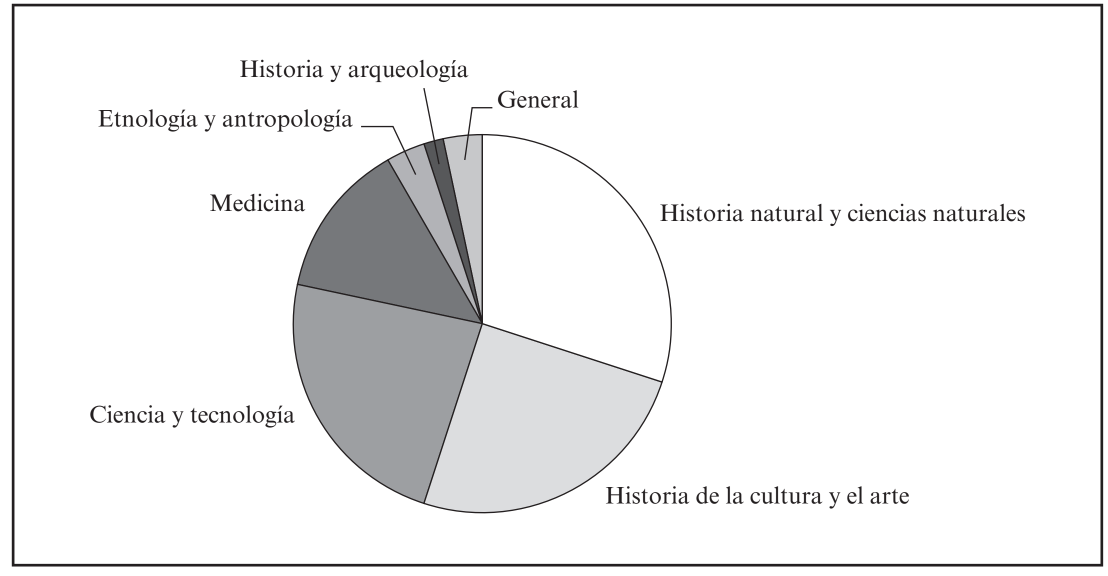


http://publicus.culture.hu-berlin.de/umac/



FUENTE: elaboración propia a partir de la base de datos del UMAC.

Figura 12.1.—Museos universitarios.



FUENTE: elaboración propia a partir de la base de datos del UMAC.

Figura 12.2.—Museos universitarios.

3. LOS MUSEOS UNIVERSITARIOS ESPAÑOLES EN EL CONTEXTO EUROPEO

La realidad de los museos y colecciones universitarias en España, salvo algunas excepciones, es muy diferente a la que tienen en otros países de nuestro entorno, como Inglaterra o Francia, que cuentan con una gran tradición y desarrollo. Será en este primer país donde surja, en 1683, el que se considera uno de los primeros museos de carácter público, si no el primero, como fue el Ashmolean Museum, de Oxford. Este museo universitario, llamado así por su fundador Elías Ashmole, integra colecciones que pertenecieron con anterioridad a John Tradescant «el Viejo» y su hijo John Tradescant «el Joven», que fueron expuestas al público desde la década de 1630, hoy atesora una importante colección de piezas relacionadas con la geología, la arqueología o la historia natural, a las que se sumarían más tarde objetos artísticos de primer orden como una serie de dibujos de Rafael o Miguel Ángel, de una enorme importancia. Esta institución es, en palabras del que fuera uno de sus curadores más reconocidos, afortunada, no solo por tener colecciones de antigüedades geográficamente extensas y ricas, sino por haberlas acumulado durante más de tres siglos (McGregor, 2013: 29).

Otra entidad reseñable es el Sedgwick Museum, de Cambridge, denominado de Ciencias de la Tierra, cuyo germen estará vinculado también a una donación (cuestión que atenderemos más adelante), en este caso de la colección de fósiles pertenecientes al legado de John Woodward en 1727, que se considera de entre las más importantes del mundo por la variedad y riqueza de sus piezas.

Es cierto que estos ejemplos quizá sean de los más señeros en lo que a instituciones de este tipo se refiere en Europa; no obstante, nos puede dar una idea aproximada de la magnitud de sus colecciones y de su relevancia en el contexto universitario en el que se insertan. Para albergar estas piezas, y las que se sumarían a lo largo de los siglos, las universidades se verán obligadas a construir edificios capaces y bien acondicionados para integrar y exponer adecuadamente sus fondos, con un discurso claro y elocuente, con una museografía estudiada, con un horario establecido y con personal especializado. Elementos obvios cuando nos referimos a museos de cierto nivel, pero de los que se adolece en nuestras instituciones universitarias. De hecho, y siguiendo en esta línea, en Europa estos edificios se integran perfectamente en sus respectivos *campus,* formando parte intrínseca de su paisaje, y siendo tan importantes e imprescindibles en el ambiente universitario como lo puedan ser las bibliotecas. La universidad da vida al museo, y viceversa, y, como advierte Marco Such, lejos de ser una carga económica para las instituciones les ayuda a abrirse a la sociedad y conectar con el mundo (2002: 61), además de que, añadimos, las reviste de prestigio.

En Francia, los museos universitarios, en particular los museos pedagógicos, podemos afirmar que independientemente de su titularidad, gozan de buena salud y son instituciones, por lo general, destacadas en el contexto cultural, en las que la afluencia de público general y los vínculos estrechos con la escuela son objetivos ya alcanzados. El país vecino se vale de la museografía y la museología en sus museos para mostrar y fomentar valores (Landry y Meunier, 2008), y no solo eso, para Álvarez y García (2012: 15) la clave de su éxito está, además de en estas cuestiones, en la manera que tiene de salir de sus paredes, de distribuir al visitante en el territorio e implicar a la comunidad en la tarea de instruir al alumno en el conocimiento de su propia historia, además de que utilizan páginas web útiles que actúan como apoyo y ofrecen materiales de gran variedad.

En España, a pesar de que en los últimos años ha habido un interés creciente en el mundo de la investigación por el conocimiento y puesta en valor del patrimonio de las universidades españolas, incluyendo su patrimonio educativo, la realidad es que todavía, a nuestro juicio, debemos hablar de nuestras instituciones como coleccionistas y no

como contenedoras de museos, aunque nominativamente sea así, puesto que la mayoría de estas instituciones carece de elementos discursivos mínimos o del tratamiento museográfico básico, entre otras cuestiones de relevancia[2]. Un ejemplo señero lo constituye la Universidad Complutense de Madrid, que atesora una rica colección de obras de arte y una biblioteca única que ha dado pie a la realización de diferentes estudios científicos desde disciplinas muy variadas.

Quizá uno de los factores que ha provocado esta situación venga motivado por la forma en la que se han conformado muchas de estas colecciones, puesto que, aunque desde la institución, esto es desde la labor de los equipos rectorales y de-canales de las universidades, se han adquirido algunas de sus piezas y se ha fomentado la inclusión de algunos de sus bienes, lo cierto es que la mayoría se ha ido agrupando por el interés y el trabajo incansable de muchos de sus profesores e investigadores en relación con su práctica profesional docente e investigadora. Así, muchos de ellos, a lo largo de sus años de actividad, fueron dando forma a vastos y heterogéneos *patrimonios* que, tras su jubilación o fallecimiento, fueron donados a los centros en los que trabajaron en un intento de darles continuidad, contribuyendo a engrosar los fondos de sus universidades con piezas variopintas y de desigual valor, pero señeras todas en el campo de la docencia e investigación universitarias. Por tanto, han sido algunos de los docentes universitarios los que han actuado, sin ser este su objetivo prioritario, como coleccionistas y posteriormente como mecenas de sus centros de trabajo.

Uno de los casos más paradigmáticos en España cercano a la universidad es el de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, en Madrid, que desde su fundación en la segunda mitad del siglo XVIII ha recibido la donación generosa de más de medio centenar de benefactores, entre los que reseñamos a Enrique Lafuente Ferrari, quien donó su biblioteca constituida por cerca de 18.000 registros bibliográficos y documentales, siendo muy destacada la colección de fotografías y manuscritos. Otro ejemplo de menor envergadura pero que evidencia perfectamente la esencia inicial de estos centros es el caso del Museo Pedagógico «Jesús Asensi», de la Universidad Autónoma de Madrid, que lleva el nombre de su principal benefactor, antiguo profesor titular del área de Didáctica y Organización Escolar de la misma universidad, a la que sigue vinculado como profesor honorífico. Será él quien done una buena parte de los fondos que fue recopilando en sus años como docente y que marcaron el germen del museo, a los que se sumarían más tarde las donaciones de otras personalidades importantes de la UAM (Asensi, 2015: 386-387).

---

[2] Desde sectores como el de la catalogación y el estudio del patrimonio histórico-artístico, documental o científico-tecnológico, o el de la conservación y la restauración de piezas señeras de la universidad, se ha avanzado mucho. Valga como ejemplo en el caso de Granada la edición, en 2006, de las *Obras maestras del patrimonio de la Universidad de Granada,* en la que María Elena Díez Jorge y Esther Galera Mendoza tuvieron un papel fundamental. Igualmente destacable es la labor que desempeñan María de la Concepción Mancebo, María del Amparo García y Luis Rodrigo Rodríguez en la puesta en valor de este patrimonio histórico-artístico a través del Programa de Conservación Preventiva o del Portal Virtual de Patrimonio (2015). No obstante, y como venimos analizando, la situación del patrimonio educativo es muy diferente. AA.VV. (2006). *Obras maestras de la Universidad de Granada* (2 vols.). Granada: Editorial de la Universidad.

Son reseñables, igualmente, los esfuerzos que desde el Vicerrectorado de Extensión Universitaria, y más concretamente desde la dirección del Secretariado de Bienes Culturales, a cargo de María Luisa Bellido Gant, se están llevando a cabo para poner en valor el patrimonio de la Universidad de Granada. A este respecto, cabe mencionar la colección *Cuadernos técnicos de Patrimonio,* cuyo primer número, editado en 2016, «De puertas para adentro: patrimonio y género en la Universidad de Granada», coordinado por María Elena Díez Jorge, es una buena muestra de ello, como lo es la colección de textos didácticos, que tienen como objetivo principal acercar el patrimonio universitario a niños y adolescentes; su primer número, dedicado al Hospital Real (hoy sede del Rectorado), está próximo a ver la luz.



Figura 12.3.—Sala principal del Museo Pedagógico «Jesús Asensi», Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid.

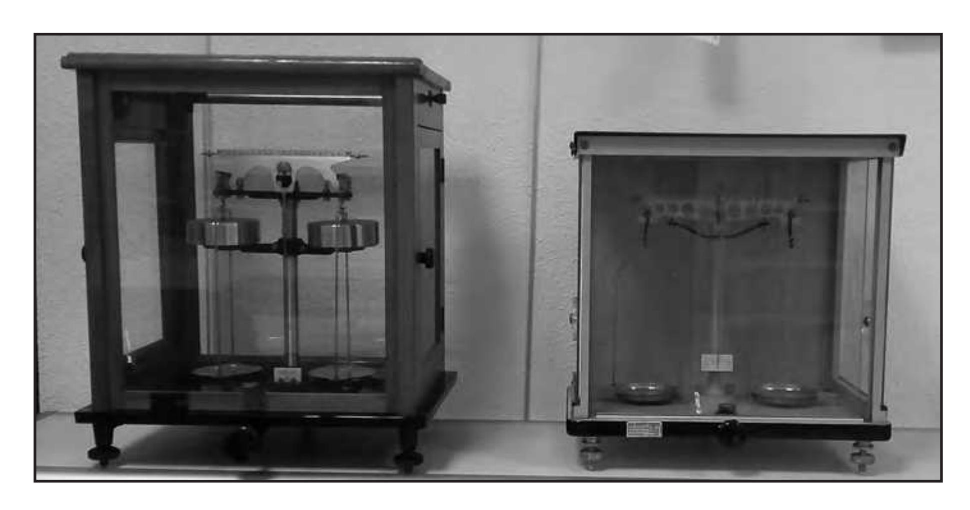


Figura 12.4.—Balanzas. Museo Pedagógico «Jesús Asensi», Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid.

La realidad en la que se encuentran estas instituciones, y sobre las que profundizaremos más adelante, hace necesario que los museos universitarios y/o pedagógicos deban abrir sus miras, siendo imprescindible repensarlos desde sus bases: contenidos, museografía, catalogación, internacionalización, accesibilidad, visibilidad, divulgación, líneas de investigación, cooperación..., debiendo partir, sin duda, de un cambio de nomenclatura que destierre de antemano cualquier apelativo que condicione o limite *a priori* su uso, como lo son precisamente el de pedagógico y universitario, y

cuyos aspectos, al menos en su mayoría, han sido ya superados ampliamente tanto en Estados Unidos como en gran parte de Europa.

4. BREVE RESEÑA DE ALGUNOS DE LOS MUSEOS PEDAGÓGICOS UNIVERSITARIOS DE ESPAÑA

Como ya avanzamos, no todos los museos de pedagogía, de enseñanza o de educación que existen en España pertenecen o están relacionados con el ambiente universitario, de hecho, son muchos los que partieron de otros impulsos. Así, de entre los más señeros de nuestro país, se encontrarían:

- El **Museo de la Escuela Rural de Asturias.** Se sitúa en un edificio concebido como primera y única escuela del municipio de Cabranes, edificado en 1908. En 2005 se crea esta institución dedicada al conocimiento de la escuela rural, estando integrado en la Red de Museos Etnográficos del Principado de Asturias. Cuenta con un aula republicana y otra franquista, la vivienda del maestro y la maestra y una sala polivalente con una muestra de juguetes. En su web podemos encontrar una gran variedad de recursos muy interesantes, como el diario de un niño y una gran cantidad de textos que analizan su colección.
- El **Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela (CRIEME),** de Cantabria. Se crea por decreto en 2005 y tiene su sede en Polanco, en la casa que fuera de José María de Pereda. Su página web es interactiva y ofrece multitud de recursos como anagliflos, con sus obras más señeras en 3D. Actualmente están elaborando una base de datos del patrimonio histórico educativo de la comunidad que se hará pública de manera progresiva. Tienen una revista propia denominada *Cabás* y una sección con manuales escolares digitalizados.
- El **Museo Pedagógico y del Niño de Castilla-La Mancha «El Museo del Niño de Albacete».** Creado en 1987 por el maestro Juan Peralta, pasó a depender, a partir del cambio de milenio, de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. En su espacio se recrean aulas históricas desde la época de la Restauración Borbónica hasta el franquismo; no obstante, otra parte de su colección se organiza en secciones dedicadas a «la infancia marginada, el ajuar infantil, el juego, el juguete, los tebeos y el mundo de los títeres y marionetas». Asimismo, posee un centro de documentación con más de 12.000 manuales escolares de los siglos XIX y XX y un importante archivo de documentos, diapositivas y películas educativas.
- El **Centro Internacional de la Cultura Escolar de Soria (CEINCE).** Situado en Berlanga del Duero, se localiza en un edificio renacentista del siglo XVI que fue adaptado entre 2005 y 2006 para uso del centro. Se trata de una entidad promovida por la asociación Schola Nostra en colaboración con la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y de la fundación Germán Sánchez Ruipérez. Su exposición permanente, denominada «Mi querida escuela», se organiza en cuatro salas dedicadas a la memoria y el patrimonio, la escuela como invención, la manualística y libros escolares como espacio de memoria y la escuela.net y la sociedad del conocimiento. A través del enlace «Mi querida escuela interactúa», se accede a un espacio interactivo de la exposición en el que se puede navegar y leer algunas de sus piezas más importantes. En la actualidad están configurando un catálogo virtual a través del cual se podrá acceder a su co-

lección bibliográfica y consultar sus fondos.

— El **Museo Pedagóxico de Galicia (MUPEGA).** Depende de la Consejería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria de la Junta de Galicia. Creado por decreto en el año 2000. Con horario definido, cuenta con una exposición permanente que se distribuye a lo largo de tres plantas diferentes; en la planta baja se ubican los servicios del museo integrados por la biblioteca auxiliar, la sala para investigadores y el salón de actos, además de la sala dedicada a los educadores gallegos, materiales didácticos, juegos y juguetes y la pieza del mes. En la primera planta hay cinco salas organizadas temáticamente de la siguiente manera: el mundo infantil, la administración educativa, las escuelas llegadas de ultramar, el sistema educativo y la sala de exposiciones temporales. En la última planta, de manera cronológica, se exponen piezas relacionadas con las aulas en el tiempo, la educación especial, la red MUPEGA y la enseñanza secundaria y profesional.

En lo relativo a los museos vinculados con las instituciones de enseñanza superior, reseñamos los siguientes:

— El **Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.** Concebido en 2009 como Museo Pedagógico Andaluz (MUPEAN), quedará finalmente constituido en el año 2012 con el nombre que hoy ostenta. Ubicado en un espacio reducido, en él se recrea un aula de posguerra con su mobiliario y sus elementos decorativos más característicos. Las paredes se aprovechan para la colocación de vitrinas en las que se expone una muestra de objetos organizados por materias disciplinares. Desde su creación se han llevado a cabo numerosas actividades que han pretendido darlo a conocer a la comunidad científica principalmente, pero también al público en general, destaca, por ejemplo, las exposiciones temporales, como la realizada en torno a los cuadernos escolares o la realización de seminarios y encuentros de diversa índole.

  Recientemente, este museo, junto a la Asociación Universitaria para la Conservación y Estudio del Patrimonio Educativo (AUCEPE), y en colaboración con la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE) y la propia Universidad de Sevilla, han convocado el I Concurso Nacional de Dibujo y Pintura con el título «Una mirada crítica al pasado de la escuela». Es una actividad muy interesante puesto que no solamente se centra en los bienes que conserva este museo, sino que abre sus miras al resto de instituciones del país relacionándolas como fuente de inspiración para las obras. De este modo, a través de esta actividad se está invitando a conocer estos centros, siendo este uno de los aspectos más reseñables de esta iniciativa que integra, difunde y pone en valor un patrimonio generalmente olvidado. En la lista de espacios relacionados en las bases del concurso se mencionan más de 50 instituciones entre centros, museos, aulas y escuelas que albergan patrimonio histórico educativo en todas las comunidades autónomas, lo cual es un elemento destacado.

— El **Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.** Creado recientemente a raíz de la conmemoración del 150 aniversario de la implantación de los estudios de magisterio en la ciudad. El museo cuenta con tres secciones dedicadas a recursos para la enseñanza, escenas educativas y manuales escolares que van desde 1776 hasta 1975,

todo organizado en un inmueble bastante espacioso.

— El **Centro Propio Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca.** Inaugurado en el año 2007, está relacionado con la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora y con el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca. Entre sus muros se recrean tres aulas, una republicana, otra vinculada al nacionalcatolicismo y la última dedicada a la transición y finales del siglo XX.
— El **Museo Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» de la Universidad Complutense de Madrid.** Lleva el nombre de su primer director y aunque como museo laboratorio cuenta con dos décadas de existencia, su origen debemos rastrearlo en la creación del Museo Pedagógico Nacional fundado por el Ministerio de Fomento en 1882. De sus fondos sobresalen dos colecciones, la de manuales escolares y la de libros de lectura infantil y juvenil, que cuentan con casi 5.000 volúmenes. Custodia además útiles relacionados con la escritura, mobiliario, aparatos de reproducción y recursos didácticos muy variados.
— El **Museo Virtual de Historia de la Educación (MUVHE) de la Universidad de Murcia.** Se trata de un museo virtual, creado en pleno siglo XXI, a raíz de la concesión de dos proyectos de investigación nacionales, en el que se puede realizar un recorrido a través de sus salas y conocer el origen de las piezas expuestas a través de las fichas de catalogación. Se organiza en tres grandes secciones que a su vez se subdividen en subcategorías; estas son: espacios y edificios educativos, mobiliario y enseres escolares y material científico pedagógico.
— El **Seminario de Historia de la Escuela de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia.** Nace la idea en 2009 en el seno de la creación del seminario; no obstante, la adaptación de las salas expositivas no se realizará hasta dos años más tarde gracias al apoyo del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad. Sus fondos son bibliográficos, fotográficos y de tradición oral. Su web ofrece un itinerario didáctico sobre la escuela durante la dictadura.
— El **Museo de la Educación de la Universidad de La Laguna (MEDULL).** En él se recrea el contexto en el que se ejercía la docencia en el siglo XX. Se organiza en torno a dos aulas, una de 1940-1950 y otra de 1970-1980. Se muestra el mobiliario, documentos administrativos de la época, fotografías y paneles, principalmente. Su web cuenta con varias secciones donde consultar una amplia galería de imágenes no solo de la exposición permanente, sino también de temáticas específicas como el bordado en la escuela o los coleccionables y los cómics.
— El **Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco.** Creado en 2014, se organiza en siete salas que versan sobre cuatro grandes espacios: de encuentro, escolar, vasco y de enseñanzas y aprendizajes, unidas a un centro de documentación. Cuenta con una base de datos con un registro de 3.000 ejemplares que se irán actualizando y ampliando.
— El **Museo Pedagógico «Jesús Asensi» de la Universidad Autónoma de Madrid (MPJA).** Fundado en 2011, se localiza en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, en una sala anexa a la biblioteca y junto al Centro de Documentación Infantil y Juvenil y al Fondo Antiguo de la Universidad. Como ya mencionamos, lleva el nombre de su principal benefactor, Jesús Asensi. En sus fondos, que cuentan con

más de 3.000 piezas, también se integran las donaciones hechas por Carmen Ruiz Bravo-Villasante, que pertenecieron a su madre (Carmen Bravo-Villasante), y por Montserrat Sarto.

Este museo es un ejemplo de museo pedagógico del franquismo o, dicho de otra manera, es un museo que, por su contenido, evidencia cómo el patrimonio escolar configuró y consolidó la construcción del franquismo en el imaginario colectivo. Las piezas, en su mayoría ediciones, se organizan en expositores de diverso tamaño en una sala mediana. De ellas destacamos un pupitre escolar que procede de una escuela rural desmantelada, que es una mesa-banco bipersonal de mediados del siglo XX, diversos objetos del patrimonio educativo, como es un antiguo material de laboratorio compuesto por una balanza de precisión y juego de pesas, una esfera terrestre y atlas y mapas geográficos, una máquina de escribir y tocadiscos, juegos didácticos y una imprentilla que recuerda las aportaciones de Freinet. El MPJA cuenta, además, con una importante colección de *Quijotes* escolares, la obra de Bartolucci y de otros cuentos donde vemos la mano de grandes ilustradores. A ello se suma la colección de «fotografía e imágenes documentales de la escuela, destacando los títulos académicos y diplomas escolares» (Asensi, 2015: 386-387).

5. PERSPECTIVAS DE FUTURO Y POSIBILIDADES DE ACTUACIÓN EN LOS MUSEOS UNIVERSITARIOS DE PATRIMONIO EDUCATIVO

Si retomamos las ideas comentadas en el debate inicial de este capítulo en lo relativo a la definición que de los museos y de las colecciones museográficas se contenían en la ley estatal de patrimonio histórico y en la ley andaluza, podemos recordar que era el carácter de permanencia y estabilidad, el cumplimiento de los criterios museográficos y los fines educativos, de investigación y de disfrute o contemplación, los aspectos fundamentales para ser considerados como tales; por tanto, tendremos que centrarnos en estos aspectos para comenzar a repensar nuestros museos de patrimonio histórico educativo si queremos que se integren definitivamente como tales en el ambiente de nuestras facultades y de nuestra sociedad.

Pero no son solo estos aspectos los problemáticos. A lo largo de los últimos años, investigadores preocupados por la situación de estos museos han sacado a la palestra diagnósticos o análisis que han pretendido abordar sus carencias o dificultades. Así, Warhurst, en 1986, detectaba tres inconvenientes que se pueden aplicar perfectamente también hoy: por un lado, la falta de identidad; por otro, la carencia de datos estadísticos sobre colecciones y personal, y, finalmente, la falta de medios económicos. Estos tres factores los consideramos clave y por encima de todos establecemos el de identidad, pues es desde ella que entendemos debe construirse el discurso del museo.

Unos años más tarde, González (2003) añadía otro aspecto a considerar, la falta de criterio expositivo o museográfico a la hora de ordenar estas colecciones, poniendo en evidencia, además, el escaso tratamiento de conservación de sus piezas y señalando como uno de los principales problemas que estas instituciones ni estaban dirigidas por especialistas en su materia prioritaria, ni entre ellos había comunicación de ningún tipo, sobreentendiéndose el aislamiento de muchos de estos centros. Alfageme y Marín llegarán a afirmar en esta línea que estos museos universitarios se constituían como *reliquias del pasado* con valor sentimental, comparándolos incluso con los gabinetes de curiosidades del manierismo. Llegarán a advertir más adelante que este patrimonio universitario (no solo el de perfil educativo) ni está bien estudiado ni difundido, y que los museos que

los custodian no son conocidos ni siquiera por las comunidades universitarias en la que se integran (2006: 275).

A ello añadimos la desvinculación real de estas instituciones de la vida universitaria, tanto en relación al alumnado como al profesorado; el desconocimiento de su potencial educativo, cultural, social y económico; su escasa presencia en red y carencia de páginas web dinámicas y verdaderamente útiles; la dispersión de sus colecciones y la repetición en muchos de estos museos de secciones semejantes en lugar de establecer conexiones que favorezcan su especialización; su nomenclatura, que restringe su uso y ámbito de actuación e investigación; la falta de catálogos de consulta propios, al estar vinculados algunos de ellos como ya advertimos a las bibliotecas; la falta de datos que las instituciones universitarias comunican sobre ellos; su escasa presencia en el campus a través de actuaciones que permitan superar sus muros, restringiéndose su espacio al ámbito físico de la sala o salas de exposición y carecer de horario y de personal propio, no solo del especializado.

Esta situación, aparentemente caótica, es a la vez un aliciente para retomar la idea de configurar verdaderos museos en nuestros entornos universitarios. Es cierto que los impedimentos de carácter económico o la falta de apoyo institucional pueden influir enormemente en su desarrollo y continuidad; no obstante, existen multitud de herramientas y posibilidades en nuestro contexto más inmediato y cotidiano que posibilitarían su reactivación, reformulación y transformación efectiva.

Lo que se pretende es hacer de estos museos universitarios instituciones vivas, en los que exista una red de conexión entre sus actuaciones, que haya una presencia virtual activa... En esta línea Álvarez Domínguez nos habla de un museo vivo, científico, dinámico, interactivo, lúdico y constructivista —inserto en la democracia cultural del siglo XXI— (Álvarez Domínguez, 2010: 140), y es en estos aspectos, entre otros, en los que debemos centrarnos para dar un impulso real a nuestras instituciones y colecciones.

Como venimos comentando, este tipo de museos, por su naturaleza, encierran una serie de recursos que son su mayor baza a la hora de establecer estrategias que los posicione en puestos de referencia en el panorama universitario nacional, siempre y cuando, remarcamos, la estrategia sea compartida e impulsada colaborativamente.

Su mera presencia favorece la imagen de la universidad y su proyección de cara al exterior. Sus colecciones pueden ampliarse fácilmente, siendo muy versátiles a la hora de establecer nuevas lecturas e interpretaciones que lleven a realizar exposiciones temporales de muy diversa índole. El escaso tamaño de muchas de sus piezas favorece la apertura de sus fondos al exterior, pudiéndose plantear itinerancias e intercambios de forma rápida y económica. El valor sentimental es una baza importantísima a la hora de acercar el museo a la sociedad, pues un sector amplio de esta se identifica con estos objetos, favoreciendo su reconocimiento y transferencia.

En cuestiones relacionadas con la investigación se pueden abordar estudios desde múltiples puntos de vista, pues no se trata solo de valorar los objetos en su tiempo y espacio, sino en toda su dimensión cultural, teniendo presente que tanto las presencias como las ausencias de conceptos o datos son a su vez objeto de estudio. Así se pueden abordar trabajos de investigación de género y de ciudadanía con el estudio, por ejemplo, de los libros de urbanidad, donde se perfilan claramente los roles asignados a cada sexo; de historia del arte a través del análisis de las obras de arte comentadas o referidas en los manuales, unidades didácticas o libros escolares, así como a través de un estudio completo de la imagen contenida o no en ellos y la forma de hacerlo; de geografía e historia, analizando la selección de contenidos y su ideología; de política, potenciando el perfil de los discursos, su índole y trasfondo, en los que los elementos relacionados con la identidad van a desempeñar, en cada época, un papel crucial; de economía, fundamentalmente de mi-

croeconomía, vinculándolo al funcionamiento de la casa o de la escuela; de etnografía y sociología, haciendo hincapié en la imagen que se desprende *del otro* y cómo se presentan las *razas* y el espacio que se les asigna; de religión, casi en cualquiera de sus facetas, incluyendo no solo la historia sagrada, sino la relación con la moral cristiana, y, en este caso, la idea que se desprende de la presencia o no de datos relacionados con otras confesiones; de filosofía, a través de la cual se puede vislumbrar intenciones, intereses y estrategias; de legislación, con el análisis de los textos legales que resumen prioridades en constante cambio y redefinen el modelo de escuela...

Y todo ello, desde el punto de vista de las ciencias sociales, por no hablar de las múltiples aplicaciones y recursos que desde las ciencias naturales, las matemáticas y la lengua, como disciplinas específicas, se podrían realizar. No obstante, y aunque atendamos únicamente al ámbito de lo social y lo cultural, si unimos estrategias y conformamos equipos interdisciplinares de trabajo, las posibilidades de utilización de estos fondos se multiplican exponencialmente.

La ejecución de proyectos de I + D + i en estos museos universitarios sería una manera de revitalizarlos, de divulgar sus contenidos y de visibilizarlos, siendo una vía que se debería potenciar no solo desde las instituciones universitarias sino desde la consejería y el ministerio competentes. Estos proyectos deberían contemplar diferentes vías que no solo tengan como objetivo el análisis de los datos que se desprenden de las piezas del museo sino también su dinamización, su museografía e imagen corporativa, su acercamiento a las tecnologías, su catalogación, la configuración de bases de datos dinámicas, su transferencia o su aplicación hacia la docencia. En este sentido, cabría estrechar lazos con los investigadores de la facultad de informática o de diferentes ingenierías que facilitaran la actualización tecnológica de nuestros museos a través de un programa de incentivos o de proyectos concretos, como ya se hace con otras iniciativas, lo que permitiría la incorporación de los fundamentos del medio digital, tan importantes para su correcta difusión (Bellido, 2008: 37-52).

Por otro lado, a nivel institucional, la incorporación del museo y sus colecciones a la docencia (en sus diferentes niveles educativos) sería uno de los aspectos de mayor viabilidad e inmediatez. La coordinación con los responsables de la organización académica sería fundamental, así como su incorporación en diferentes asignaturas de los estudios de grado, y no solamente los relacionados con la ciencia de la educación, sino con otras áreas, como venimos comentando. La vinculación con el *practicum* que conecte sus posibilidades con las escuelas o la concesión de proyectos de innovación docente que contribuyan a su acercamiento, no solo al alumnado, sino también al profesorado, sería otro de los aspectos a tratar.

PARA SABER MÁS

Cambil Hernández, M. E. (2010). Las nuevas tecnologías y los itinerarios didácticos: el Museo de la Memoria de Granada. En *CiDd: II Congrés Internacional de Didàctiques* (pp. 1-9). Girona: Universidad de Girona.

Hernández Ríos, M. L. (2012). Gestión cultural en museos: públicos, difusión educativa y tecnologías de información y comunicación. *Discurso visual, 19* (s.p.).

En cuanto al trabajo físico en el museo, se podrían realizar otras actividades no vinculadas a las anteriores que podrían partir de iniciativas personales, pero que, en nuestra opinión, deberían recibirse, tratarse y ejecutarse desde un órgano gestor, para lo que la asignación de cargos y funciones debería ser una prioridad. Este órgano gestor debería constar como mínimo de un director y de un secretario que llevaran a cabo una efectiva coordinación, apoyándose, por ejemplo, en una asociación de amigos del museo que pue-

dan contribuir de manera voluntaria a su buen funcionamiento, y en una comisión multidisciplinar, conformada por diferentes profesores de la facultad de educación o de otras afines a la colección, que contribuyan a su diversificación. De esta manera, se podría realizar una programación razonada que, como en otros organismos de extensión universitaria, se haga eco a la institución y al resto de la sociedad. Algunas de estas posibles actuaciones en una primera fase podrían ser:

a) La configuración de itinerarios disciplinares en los que se haga una selección de los objetos del museo relacionados con las diferentes materias, mostrándose como una orientación básica.
b) La materialización de unos *Cuadernos del Museo* que, como otros editados en otras instituciones, permitan profundizar científicamente sobre objetos específicos, realizando estudios amplios y dirigidos.
c) Ciclos de conferencias programadas para estudios de posgrado o seminarios específicos de la universidad en cuestión que se relacione con el aula de mayores o con los cursos de verano.
d) Visitas guiadas, en las que a través de becas ofertadas o como prácticas de máster o doctorado los estudiantes puedan adquirir experiencia real en el entorno no formal.
e) Debates científicos en clave de futuro, donde se analice el patrimonio desde múltiples puntos de vista que generen la publicación de artículos para su mayor transferencia y se planteen nuevas adquisiciones.
f) Ciclos de cine, que tengan como hilo conductor o marco de referencia elementos de conexión con la colección o con piezas concretas de la misma; a los que se añadirían otras de mayor calado y especialización que se podrían poner en marcha en paralelo.

PARA SABER MÁS

Es muy interesante la colección de cuadernos que, bajo la dirección de María del Pilar López Pérez, investigadora de la Universidad Nacional de Colombia, se editaron en el Museo de Arte Colonial y Museo de Santa Clara de Bogotá, que tenían como objetivo el estudio multidisciplinar de una pieza del museo en cada ocasión. Otra experiencia interesante, que aborda el estudio de un conjunto de piezas, es la que desarrolla la Asociación de Amigos del Museo Nacional de Artes Decorativas de Madrid, que coordina María Villalba Salvador. Ambas referencias pueden consultarse en la bibliografía, y las dos experiencias pueden ser aplicadas a los museos de Patrimonio Histórico Educativo.

López Pérez, M. P. (2003). *El escritorio de El Bestiario. Cuaderno de estudio, 4.* Bogotá: Museo de Arte Colonial/Ministerio de Cultura.
Villalba Salvador, M. (coord.) (2012). *Viaje a través de las artes decorativas y el diseño. Siete siglos de historia y cultura artística.* Madrid: Asociación de Amigos del Museo Nacional de Artes Decorativas.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

Como hemos podido comprobar, a pesar de que la situación en la que se encuentran nuestros museos de patrimonio histórico educativo es generalmente penosa, de que están revestidos de cierto aire decimonónico y melancólico y de que están infradotados e infravalorados, las posibilidades de actuación sobre ellos son inmensas. Muchas de las acciones que hemos propuesto son fácilmente aplicables y para su desarrollo solo sería necesario el compromiso y el apoyo de las instituciones competentes, así como la voluntad por desarrollarlas. Claro está que la dotación económica es imprescindible para un adecuado funcionamiento y que la conservación y catalogación de las piezas sería el primer paso a

ejecutar antes de desarrollar cualquier otra acción. No obstante, y en paralelo, se podrían ir realizando pequeñas actuaciones que acerquen a los estudiantes y profesores de los propios centros a su conocimiento e identificación, pues en la colaboración interdisciplinar e interdepartamental estaría la clave de su éxito y revitalización.

A modo de ejemplo, una de las actuaciones que se realizaron en el seno del Departamento de Didácticas Específicas de la Universidad Autónoma de Madrid, en el marco de su museo pedagógico y en la que participé activamente, fue la celebración de un seminario sobre *Didáctica de la historia del arte en educación infantil y sus vinculaciones con el museo Jesús Asensi,* que tuvo lugar el 4 de mayo de 2016, estando dirigido por Montserrat Pastor Blázquez. En él participaron los alumnos de la asignatura del *Entorno social y cultural* del grado de maestro en Educación Infantil, los cuales, a pesar de estar en los últimos años de carrera y de tener sus clases en el mismo edificio, nunca habían pisado el museo, desconociendo su existencia en la mayoría de los casos.



Figura 12.5.—La doctora Carmen Blanco durante su intervención en el seminario de *Didáctica de la Historia del Arte en Educación Infantil y sus vinculaciones con el Museo Jesús Asensi.*

El seminario se desarrolló en la sala principal del museo, los alumnos en calidad de participantes y como ponentes Ana Albertos Bofarull, directora de la biblioteca a la que están vinculados los fondos, y el propio Jesús Asensi, que abordó la historia de la colección haciendo alusión a sus piezas más señeras, lo que despertó la curiosidad de los alumnos y los motivó desde el principio por sentir que estaban viviendo la historia en primera persona. Posteriormente, cuatro doctoras en historia del arte (Carmen Blanco Jiménez, María de la Encarnación Cambil Hernández, Guadalupe Romero Sánchez y María Villalba Salvador) debatimos sobre algunos aspectos que consideramos de interés, desarrollando prácticas con los alumnos que resultaron muy enriquecedoras. Esta experiencia, que se muestra como ejemplo de actuaciones básicas a desarrollar para potenciar su difusión, uso y conocimiento, resultó muy positiva y enriquecedora para todos, y se puede conocer más en detalle en la memoria de actividades del centro.

BIBLIOGRAFÍA

Alfageme, B. y Marín, T. (2006). Uso formativo de los Museos Universitarios en España. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales, 11:* 263-286.

Álvarez, C. y García, M. (2012). ¿Cuál es el secreto del éxito de los museos pedagógicos en Francia? *Clío, 38:* 1-16.

Álvarez Domínguez, P. (2008, 2009). Espacios educativos y museos de pedagogía, enseñanza y educación. *Cuestiones pedagógicas, 19:* 191-206.

Álvarez Domínguez, P. y Payà Rico, A. (2015). Los museos pedagógicos universitarios en España: tradición y futuro ante la difusión del patrimonio histórico educativo. En I. García Fernández (ed.), *Congreso Internacional Museos Universitarios. Tradición y futuro* (pp. 237-240). Madrid: Universidad Complutense.

Asensi Díaz, J. (2015). El museo de la educación de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid. En I. García Fernández (ed.), *Congreso Internacional Museos Universitarios. Tradición y futuro* (pp. 381-388). Libro de actas. Madrid: Universidad Complutense.

Bellido Gant, M. L. (2008). Los fundamentos del medio digital. En M. L. Bellido Gant (dir.), *Difusión del patrimonio cultural y nuevas tecnologías* (pp. 36-52). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.

Cambil Hernández, M. E. (2010). Las nuevas tecnologías y los itinerarios didácticos: el Museo de la Memoria de Granada. En *CiDd: II Congrés Internacional de Didàctiques* (pp. 1-19). Girona: Universidad de Girona.

Castellón Serrano, L. (2007). El patrimonio histórico del Instituto Padre Suárez de Granada. En *Primeras jornadas sobre patrimonio histórico de los centros públicos* (pp. 13-17). Libro de actas. Granada: IES Padre Suárez y Delegación de Educación.

Dávila, P. y Naya, L. M. (2014). El Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco. *Cabás, 12:* 134-144.

Escolano Benito, A. (dir.) (2006). *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica.* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

García Andújar, N. (2015). El Museo Jesús Asensi en el marco de los museos pedagógicos. *Revista de didácticas específicas, 13:* 173-185.

García Fernández, I. (ed.) (2015). *Congreso Internacional Museos Universitarios. Tradición y futuro.* Libro de actas. Madrid: Universidad Complutense.

Hernández Ríos, M. L. (2012). Gestión cultural en museos: públicos, difusión educativa y tecnologías de información y comunicación. *Discurso visual, 19:* s.p.

Landry, A. y Meunier, A. (coords.) (2008). *La recherché en Education Muséale: Actions et perspectives.* Québec: Multimomdes.

López Pérez, M. P. (2003). El escritorio de *El Bestiario. Cuaderno de estudio, 4.* Bogotá: Museo de Arte Colonial/Ministerio de Cultura.

Mancebo Funes, M. C., García Iglesias, M. A. y Rodríguez Simón, L. R. (2015). Puesta en valor del patrimonio histórico-artístico fuera del museo en la Universidad de Granada. En I. García Fernández (ed.), *Congreso Internacional Museos Universitarios. Tradición y futuro* (pp. 257-262). Libro de actas. Madrid: Universidad Complutense.

Marco Such, M. (2007). *Estudio y análisis de los museos y colecciones museográficas de la provincia de Alicante* (tesis de doctoral). Alicante: Universidad.

McGregor, A. (2013). The Ashmolean Museum y la idea de antigüedad. En AA.VV., *Museos y antigüedades. El coleccionismo europeo a finales del siglo XIX* (pp. 29-48). Actas del Encuentro Internacional del Museo Cerralbo. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Directorio de museos y colecciones españolas.* Recuperado de http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/museos/directorio-de-museos-y-colecciones-de-espana.html. Consultado el 30 de mayo.

Ruiz Berrio, J. (2002). Pasado, presente y porvenir de los museos de educación. En A. Escolano y J. M. Hernández, *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada* (pp. 50-53). Valencia: Tirant lo Blanch.

— (2006). Historia y museología de la educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos. *Historia de la educación, 25:* 271-290.

Valverde, A. (1999). La biblioteca y el archivo del Museo Pedagógico Nacional (1882-1942). *Revista residencia, 8:* s.p. Recuperado de http://www.residencia.csic.es/bol/num8/mpedagogico.htm. 29 de mayo de 2016.

Villalba Salvador, M. (coord.) (2012). *Viaje a través de las artes decorativas y el diseño. Siete siglos de historia y cultura artística.* Madrid: Asociación de Amigos del Museo Nacional de Artes Decorativas.

13 El aprendizaje-servicio como metodología didáctica del patrimonio

VICENTE BALLESTEROS ALARCÓN

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje servicio (en adelante APS) es, ante todo, una forma de abordar el proceso y la acción de enseñanza y aprendizaje. Es una metodología compleja que podemos abordar/analizar desde las perspectivas filosófica, psicológica y pedagógica y como un programa de intervención comunitaria desde la escuela. Asimismo, es una forma de comprometerse con la sociedad individual o colectivamente desde las intervenciones educativas no formales.

El APS, desde la perspectiva filosófica, es una forma de entender que la persona madura intelectual y socialmente en interacción con el medio físico, el social y el histórico. Esta metodología promueve un pensamiento crítico y reflexivo con el entorno y comprometido con su transformación. El APS, por tanto, comparte la filosofía de las corrientes pedagógicas de las «ciudades educadoras» y las «comunidades de aprendizaje».

Desde el punto de vista psicológico, el APS promueve la conducta prosocial en el alumnado, entendida esta conducta como aquella que beneficia a otras personas directa o indirectamente. Ejemplos de ella son las relaciones de ayuda, cooperación y solidaridad.

Visto el APS desde la pedagogía, debemos resaltar que esta metodología está fundamentada en el aprendizaje desde la experiencia, la reflexión, la resolución de problemas y el aprendizaje con pares de modo cooperativo. Tiene, asimismo, un carácter transversal e interdisciplinar.

Y por último, hay que destacar que el APS es una forma de acción socioeducativa que pone en relación el sistema educativo y la comunidad, haciendo que el primero se comprometa con el segundo mediante programas que son claras intervenciones sociales.

La relación del APS con el patrimonio natural o cultural y su didáctica es lo que vamos a intentar mostrar viendo cómo podemos meter en el juego lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal del alumnado con la realidad sociocultural y patrimonial que le rodea.

DEBATE

El patrimonio de un país pertenece a todos sus ciudadanos. Pero normalmente se ocupan de la conservación, protección, difusión, etc., del patrimonio las instituciones (gobiernos, ayuntamientos y la Iglesia Católica) o personas que poseen bienes patrimoniales.

¿Qué papel crees que le corresponde a los ciudadanos respecto al patrimonio natural o cultural?

En ese tema nos proponemos:

— Comprender el APS como metodología didáctica aplicada a la didáctica del patrimonio.
— Caracterizar el APS respecto a otro tipo de aprendizajes.

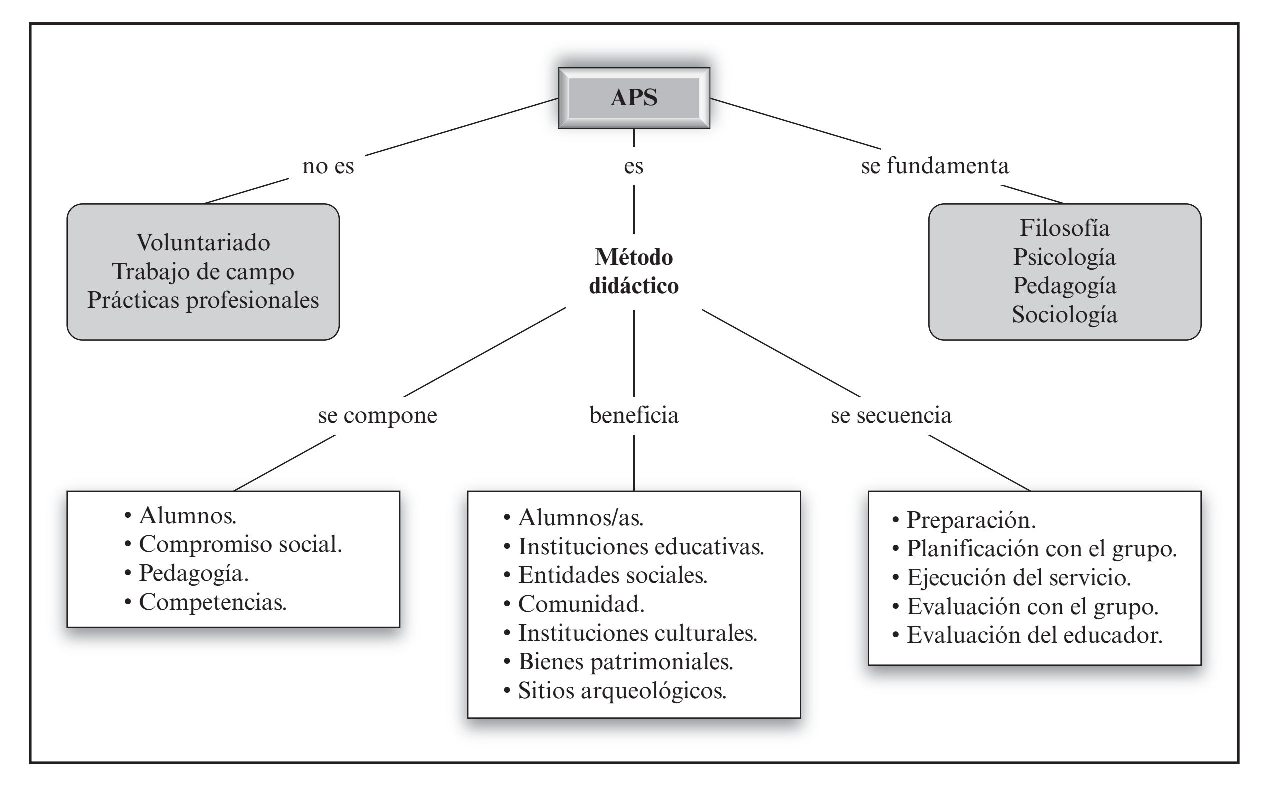


Figura 13.1.—Mapa conceptual.

— Conocer los elementos del aprendizaje-servicio.
— Establecer la secuencia lógica de la intervención educativa mediante el aprendizaje-servicio aplicado a la enseñanza-aprendizaje sobre el patrimonio.

2. EL APRENDIZAJE-SERVICIO

2.1. Definición y diferenciación del APS

El APS, en su forma original, nace en Estados Unidos a finales del siglo XIX gracias a la dinámica sociedad norteamericana y sus movimientos civiles fundadores de centros educativos. El concepto se engendra a principios del siglo XX con la inspiración del pensamiento de Williams James y las ideas pedagógicas progresistas de John Dewey, aunque no será hasta 1996 que se comience a utilizar el concepto de *service learning* en el Tennessee College[1].

Como en tantos otros ámbitos, es difícil traer aquí una definición única de APS que permita abarcar toda la riqueza de matices que este implica.

Adaptando las definiciones de Clearinghouse (centro de documentación norteamericano sobre APS) o María Nieves Tapia (2000), autora referente en Sudamérica, el APS es una pedagogía y una metodología de enseñanza-aprendizaje mediante la que

[1] Titlebaum, P., Williamson, G., Daprano, C., Baer, J. y Brahler, J. (2004). *Annotated History of Service Learning 1862-2002*. Dayton: University of Dayton. Recuperado de The National Service-Learning Clearinghouse, http://www.servicelearning.org/article/archive/36/

el alumnado adquiere conocimientos, utiliza procedimientos y desarrolla actitudes y valores cívicos a través de un servicio a la comunidad que, asimismo, permite fortalecer a las propias comunidades.

Esta definición puede hacernos pensar en el APS como una más de las formas de enseñanza-aprendizaje e intervención comunitaria que podríamos considerar fronterizas (el voluntariado organizado, los trabajos de campo, las prácticas profesionales, etc.). La Universidad de Stanford ya distinguió entre estas diferentes prácticas en función de la intensidad de las dos variables que entran en juego: el aprendizaje y el servicio. Así, para que se dé un auténtico APS tiene que ser máximo, no solo el objetivo de conseguir un verdadero aprendizaje institucionalizado e integrado en el currículo, sino que se debe prestar un servicio real y efectivo a la comunidad, distinguiéndolo, por tanto, del servicio comunitario institucional, de los trabajos de campo o de las iniciativas solidarias asistemáticas.

Desde nuestra perspectiva, todas estas prácticas son válidas para desarrollar competencias en los participantes, aunque todo dependerá de cuál sea nuestro objetivo final, el aprendizaje que queramos desarrollar y la visión que se considere de la comunidad, así como el servicio que pretendamos ofrecer. Podemos, por tanto, distinguir el APS de otras dinámicas que pueden ser similares, como vemos en la tabla 13.1.

TABLA 13.1

	Voluntariado	**Trabajo de campo. Itinerarios históricos**	**Prácticas profesionales**	**APS**
Objetivo	Servir y transformar a la comunidad.	Estudiar, analizar y observar.	Aprender, analizar y no transformarla.	Aprender desde la experiencia de servicio y la reflexión.
Aprendizaje	Es residual. Las competencias que se adquieren son sobrevenidas por la experiencia solidaria.	Contenidos disciplinares aplicados a la investigación.	Aplicación práctica de conocimientos. Adquisición de competencia profesional.	Es sistemático, institucionalizado y conectado al currículo. Experiencial y cooperativo.
Comunidad Patrimonio	Es el objeto de intervención y servicio transformador.	Es objeto de estudio.	Aplicación de conocimientos a contextos reales.	La comunidad es el aula y a la vez objeto de cambio transformador.
Servicio	Es lo primero y fundamental.	Si se produce, es residual.	Se produce un servicio, pero tiene carácter preprofesional.	Servicio real, concreto y significativo.
Estudiantes	Son protagonistas transformadores.	Son protagonistas del proceso de aprendizaje.	Son protagonistas del proceso de aprendizaje práctico.	Protagonistas de todo el proceso: análisis, diseño intervención, ejecución y evaluación.

2.2. Fundamentos pedagógicos del APS

El APS sigue la estela de los modelos pedagógicos de aprendizaje más modernos, como los de la exploración, la reflexión, la acción, la cooperación, el aprendizaje entre pares, la aplicabilidad, la interdisciplinariedad, etc.

El APS es un aprendizaje basado principalmente en la resolución de problemas de nuestro entorno, problemas que, en el caso del patrimonio, plantearemos mas adelante, lo que supone un fuerte enfoque de educación en valores morales en general y cívicos en especial, y lo que le convierte en una metodología no solo importante para los estudiantes, sino para la comunidad escolar y la sociedad en general.

Podemos considerar como elementos básicos del APS: la participación de los alumnos, la finalidad solidaria, la intencionalidad pedagógica y el desarrollo de competencias.

En cuanto a la participación de los alumnos, los estudiantes deben tener un protagonismo absoluto para que el aprendizaje que se produzca sea significativo antes, durante y después de la ejecución del servicio. La participación de los estudiantes es fundamental en todas las fases, desde el diagnóstico de necesidades al diseño de la intervención, la toma de decisiones o la evaluación y propuesta de mejoras.

El APS debe ser un servicio auténtico que responda a las necesidades reales del entorno inmediato con objeto de cambiar una situación de necesidad o problemática, por lo que la finalidad solidaria debe quedar patente.

Es fundamental que exista una intencionalidad educativa, diseñada, planificada y evaluada. Deber ser, por tanto, una acción por y para el aprendizaje, planificado desde la reflexión permanente huyendo del azar o de la espontaneidad.

El APS, asimismo, debe posibilitar el desarrollo de competencias, entendiendo por competencia la habilidad de utilizar de manera integrada un conjunto de recursos cognitivos (conocimientos, procedimientos, destrezas, comportamientos, etcétera) y no cognitivos (valores, actitudes, etc.) para lograr una meta, realizar una acción o resolver un problema complejo.

Esta metodología debe permitir a los alumnos desarrollar la capacidad de tomar conciencia, analizar, comprender la complejidad del patrimonio, estimular la curiosidad crítica y comparar con otros patrimonios. Asimismo, debe desarrollar en los alumnos: la capacidad de hacer, planificar, diseñar, desarrollar y ejecutar proyectos. Y, por último, esta metodología permite a los estudiantes desarrollar su competencia en el ámbito de los valores y las actitudes personales (autoconocimiento, autoestima, desarrollo de la autonomía personal y compromiso en acciones con eficacia y eficiencia) y sociales (comunicación e interacción con otros, empatía, trabajo en equipo, compromiso, corresponsabilidad, etc.).

2.3. Beneficios del APS

Siguiendo el análisis que hacen de esta metodología Zerbikas, entidad vasca con una larga experiencia en el APS, y National Service-Learning Clearinghouse, encontramos múltiples evidencias de los beneficios que aporta a todos los actores:

a) Beneficios a los alumnos:

- — Los motiva hacia el aprendizaje experiencial, crítico y significativo.
- — Permite aplicar los conocimientos en la práctica.
- — Tiene un impacto positivo en los resultados académicos mejorando la elaboración de análisis complejos, análisis de problemas y su resolución.
- — Es motivador desde el protagonismo que tienen en un servicio público.
- — Favorece el desarrollo ético y cívico.
- — Favorece la responsabilidad y el compromiso de los estudiantes.

— Permite un mayor desarrollo interpersonal, aumentando la capacidad de trabajar bien con otros y desarrollar habilidades de liderazgo y comunicación.

b) Beneficios a la institución educativa:

— Favorece el desarrollo de metodologías innovadoras y motivadoras para la institución y los docentes.
— Ayuda a mejorar el clima social de las instituciones.
— Aporta más y mejores relaciones con otras instituciones de la comunidad.

c) Beneficios a las entidades socioculturales y patrimoniales:

— Esta metodología da visibilidad social de la visión-misión y actividad de las entidades socioculturales y patrimoniales del territorio donde está el centro escolar.
— Les permite trabajar en red con otras entidades.
— Refuerza el tejido asociativo del entorno social del centro educativo y las entidades socioculturales
— El patrimonio será percibido como algo propio, importante, frágil, necesitado, etc.
— Los bienes patrimoniales serán valorados y sentidos como propios.

d) Beneficios a la comunidad:

— Favorece las relaciones entre las instituciones políticas y de servicios.
— Favorece el crecimiento y desarrollo de una ciudadanía activa.
— Favorece la presencia de las instituciones en la escuela y de la escuela en las instituciones.

3. EL PATRIMONIO Y EL APS

El patrimonio, como toda realidad sociocultural, es complejo y en él intervienen múltiples factores (históricos, políticos, legales, económicos, etc.), agentes, y modelos de comprensión, valores, usos, etc.

En cuanto a los agentes que intervienen respecto al patrimonio, entendidos como todos aquellos que directa o indirectamente interactúan con el patrimonio cultural, los más importantes son: los agentes públicos, es decir, la administración pública en su conjunto con todos los organismos y entidades que la componen; los agentes privados, que pueden ser coleccionistas, propietarios de bienes culturales, la Iglesia Católica, por ejemplo en el caso de España, etc., y, por último, la sociedad civil, con la que nos referimos al conjunto de la sociedad que tiene o puede tener un papel fundamental respecto al patrimonio, conociéndolo, valorándolo, conservándolo, defendiéndolo y protegiéndolo. Así pues, todos los ciudadanos, y no solo las instituciones públicas o privadas, podemos ocuparnos del patrimonio aunque contemos con medios e infraestructuras diferentes.

En cuanto a los paradigmas de comprensión del patrimonio, podemos destacar cuatro: el patrimonio como tradición, como conjunto de monumentos, como recurso económico y el participacionista. Cada paradigma responde a las preguntas: «¿por qué defender y proteger el patrimonio? y ¿por qué conocerlo, promocionarlo y difundirlo?».

Cada perspectiva paradigmática tiene una respuesta consciente a dichas preguntas. Nuestro planteamiento es considerar el patrimonio como una propiedad de todos que es necesario conocer, proteger, defender y difundir, siendo él mismo vía y objeto de participación social y cultural. Desde el enfoque participacionista, lo ideal, en relación con los agentes que intervienen con el patrimonio, es que sea la sociedad civil la que intervenga y se responsabilice. Es decir, que haya una gestión colectiva y participativa convirtiendo el patrimo-

nio en un recurso para y por la demanda social, que sea considerado un bien social común, no reservado a un colectivo especial, sino compartido por todos. Solo así puede protegerse y vivirse verdaderamente este patrimonio, sintiéndolo como propio. Este paradigma, por supuesto, incluye un concepto del patrimonio más amplio e inclusivo que el monumentalista.

Naturalmente, son muchos los valores que tiene el patrimonio e influyen en el reconocimiento y las actitudes que generan en la población. Tiene los valores histórico, científico, estético y económico y otros que son fundamentales para nosotros: el valor simbólico-identitario, pues a veces el patrimonio ejerce un papel de representación, de un pueblo, una cultura, un movimiento o una creencia, y tiene un papel especial lo educativo, ya que el patrimonio es una fuente fundamental para educar y transmitir conocimientos a las nuevas generaciones.

3.1. El patrimonio como objeto del APS

El APS y el patrimonio pueden tener y tienen relación entre sí tanto por los sujetos de la educación, el objeto y los medios que utilicemos para la enseñanza-aprendizaje como por su ámbito (formal, informal y no formal).

El Plan Nacional de Educación y Patrimonio, en su introducción, justifica dicho plan considerando la premisa «solo se protege y conserva lo que se conoce y se valora», y estima que el abordaje del patrimonio desde la educación se puede hacer desde la educación formal, no formal e informal, donde se puede llevar a cabo una educación «con/del/para/desde/hacia el patrimonio».

De estas perspectivas nosotros creemos que el APS encaja con la de educar «para» el patrimonio, estando el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el patrimonio como objeto y medio, haciendo que el patrimonio sea nuestro objetivo tanto de aprendizaje como de servicio a los intereses generales de la población a través del APS.

El propio Plan Nacional muestra diferentes modelos didácticos, considerando que pueden estar centrados en el educador, en el educando, en el contenido o en el contexto, y finalmente propone un modelo que denomina relacional, al que caracteriza como:

> Centra su atención en la conexión entre los bienes culturales y las personas: conocimiento, comprensión, cuidado, disfrute, transmisión, propiedad, pertenencia e identidad. Se trata de un planteamiento didáctico que pretende relacionar los diferentes modelos presentados anteriormente (docente, discente, contenido y contexto) teniendo en cuenta las características, particularidades, necesidades y expectativas que inciden en todas estas variables y en su conexión. De este modo se facilitará el conocimiento crítico y reflexivo del Patrimonio; se promocionarán los valores relacionados con la defensa de la diversidad cultural, la biodiversidad y la geodiversidad; se potenciarán la empatía sociocultural, y se tenderá a la socialización del Patrimonio.

En cuanto al patrimonio como objeto y medio de enseñanza-aprendizaje, debemos considerar varias premisas fundamentales. En primer lugar, hemos de tener en cuenta tanto el patrimonio material como el inmaterial, pues no solo el material es susceptible de ser ayudado en sus necesidades y problemas. En segundo lugar, debemos considerar que el patrimonio, como hecho histórico y sociocultural, tiene necesidades y problemas, es decir, falta de medios para satisfacer sus demandas o mal funcionamiento de esos medios cuando los tiene. Por ejemplo, tenemos un bien patrimonial al que le faltan paneles informativos para dar explicación de lo que estamos observando (necesidad) o, teniéndolos, son insuficientes o están mal elaborados (problema).

Entre los objetivos que podemos plantearnos desde el APS respecto al patrimonio, están:

- Explorar, descubrir y conocer mejor el patrimonio (por ejemplo, aquellos patrimonios menos conocidos o por conocer, como tradiciones, costumbres, folclore, etc.).

— Ayudar a socializarlo así como favorecer el sentido de pertenencia (por ejemplo, campañas de difusión del patrimonio local, elaboración de materiales, visitas guiadas entre iguales, eliminación de barreras arquitectónicas o de otro tipo...).
— Difundir entre iguales la historia, la singularidad, el valor y el significado de este bien común.
— Defender y proteger el patrimonio de las agresiones que pueda sufrir (por ejemplo, pintadas, maltrato, deterioro...).

3.2. APS y patrimonio en Educación Primaria

Siendo el APS, como ya hemos visto, una metodología que trata de hacer que los alumnos adquieran conocimientos a la vez que prestan un servicio a la comunidad, no cabe duda de que puede estar conectada directamente con el currículo de todas las áreas de conocimiento de todas y cada una de las enseñanzas y etapas educativas.

Aunque el patrimonio cultural y el natural pueden ser abordados desde diferentes áreas de Primaria (lengua, ciencias naturales, religión, lengua extranjera...), en nuestro caso nos fijaremos de forma genérica en su relación con el área de ciencias sociales en cuanto a las competencias, objetivos y los bloques de contenidos.

a) En cuanto a las competencias

El APS nos permite abordar gran parte de las competencias genéricas básicas que los alumnos deben desarrollar en Educación Primaria.

TABLA 13.2

Competencias	Aprendizaje-servicio
Comunicación lingüística	El alumnado deberá reflexionar y expresar de forma oral y por escrito sus análisis del entorno y su patrimonio, así como las propuestas de actuación que desee llevar a cabo.
Competencia digital	El alumnado deberá recurrir a las nuevas tecnológicas para la búsqueda de información sobre el patrimonio del entorno comunitario, así como su explicación e interpretación, y digitalizar material patrimonial, fuentes documentales, etc.
Aprender a aprender	Los alumnos serán partícipes protagonistas en todo el proceso de aprendizaje-servicio y, por tanto, deberán conocer y saber qué quieren y deben conocer para resolver las situaciones.
Competencias sociales y cívicas	Esta es sin duda la competencia más importante, por cuanto los alumnos se comprometen con su comunidad como ciudadanos y miembros para mejorarla.
Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	Igualmente, es fundamental esta competencia dado que el alumnado deberá desarrollar sus propias iniciativas y emprender con sus iguales nuevos proyectos a favor de la comunidad y su entorno.
Conciencia cultural y expresiones culturales	El alumnado tomará conciencia de su propio entorno, de la pluralidad y de los aspectos culturales o culturas diferentes que coexisten en el medio social en el que vive.

b) En cuanto a los objetivos y contenidos de las ciencias sociales

El APS es una metodología especialmente importante para la enseñanza de las ciencias sociales, entendiéndolas como el Real Decreto 126/2014 las caracteriza:

> En las ciencias sociales se integran diversas disciplinas que estudian a las personas como seres sociales y su realidad en sus aspectos geográficos, sociológicos, económicos e históricos. El objeto de las ciencias sociales en esta etapa es aprender a vivir en sociedad, conociendo los mecanismos fundamentales de la democracia y respetando las reglas de la vida colectiva.

El APS nos permitirá trabajar con los alumnos para una visión del patrimonio integral, observarlo, conocerlo y analizar sus necesidades y problemas y comprometerse de forma cívica con él. Se trata no solo de que los alumnos adquieran conocimientos, sino que, además, adquieran destrezas y actitudes ante la sociedad en general y el patrimonio en particular.

Prácticamente todos los temas de ciencias sociales pueden ser abordados desde la experiencia del APS, pero especialmente los bloques:

- — Bloque 2. El mundo en que vivimos.
- — Bloque 3. Vivir en sociedad.
- — Bloque 4. Las huellas del tiempo.

Estos tres bloques contienen contenidos que directa o indirectamente pueden ser abordados desde un proyecto de APS. Asimismo, no olvidemos que un proyecto de APS puede ser desarrollado de forma interdisciplinar relacionando las ciencias sociales con otras materias de Educación Primaria (ciencias naturales, lenguaje, religión o valores sociales y cívicos) o de libre configuración autonómica.

4. METODOLOGÍA DE LOS PROYECTOS DE APS

Como hemos visto antes, el APS puede estar muy conectado con otras experiencias que podemos llevar a cabo en el seno de la escuela y que no siempre son un verdadero proceso de aprendizaje a través de un servicio. Por eso, abordar el proceso metodológico del APS como tal nos obliga a recordar que esta metodología se diferencia de otras prácticas, que, si bien son cercanas, tienen importantes divergencias.

El APS es mucho más que un trabajo de campo, un itinerario histórico o una visita a un museo, pues supone realizar un servicio a la comunidad, planificado, estructurado y que facilite la reflexión.

Esta metodología es mucho más que una actividad especializada (deporte, teatro, acciones solidarias...); en ella debe conjugarse el aprendizaje significativo, vinculado al currículo, y a la vez prestar un servicio facilitador del aprendizaje.

Por último, hemos de recordar que supera la simple participación de los alumnos en campañas e iniciativas ciudadanas, puesto que el APS no solo pretende dar un servicio, sino que, además, debe facilitar un aprendizaje conectado con el currículo.

4.1. Secuenciación de la metodología

Aunque, en esencia, los autores coinciden en cuanto a las etapas y fases para la implementación de esta metodología, nosotros sintetizaremos básicamente las propuestas de Puig et al. (2007), Tapia (2001) y Localise[2] (experiencia irlandesa en APS).

[2] Experiencia irlandesa en APS del National Youth Council of Ireland. Recuperado de http://www.youth.ie/nyci/localise-peace-corps

TABLA 13.3

Secuencia de un proyecto de APS

Primera etapa: preparación	— Del plan de centro a la programación didáctica del aula. — Preparación del profesor. — Análisis del grupo y de cada participante. — Detección de necesidades, servicios y/o colaboraciones. — Análisis de la vinculación curricular, intencionalidad e identificación del desafío. — Planificación de la metodología en el aula.
Segunda etapa: planificación con el grupo	— Motivación. — Diagnóstico del entorno patrimonial y definición del proyecto. — Organización del trabajo. — Reflexión sobre los aprendizajes de la planificación.
Tercera etapa: ejecución del servicio	— Ejecución del servicio. — Relación con el entorno patrimonial. — Registro, comunicación y difusión. — Reflexión sobre los aprendizajes de la ejecución.
Cuarta etapa: evaluación con el grupo	— Balance de los resultados del servicio. — Reflexión y balance final de los aprendizajes. — Proyección y perspectivas de futuro. — Celebración.
Quinta etapa: evaluación del educador	— Evaluación del grupo y de cada alumno. — Evaluación del trabajo en red con las entidades. — Evaluación del impacto extraescolar de la experiencia. — Evaluación de la experiencia como proyecto APS. — Autoevaluación del educador.

4.2. Etapas y fases del proyecto de APS

a) Primera etapa: preparación

Como cualquier otro tipo de proyecto de intervención educativa, deber estar perfectamente reflexionado, analizado, preparado e integrado en los diferentes niveles de programación.

Esta metodología exige por parte de los centros una clara determinación e introducción en sus planes. Hemos de tener en cuenta que, dadas las características de esta metodología y la necesidad de interactuar con la comunidad con salidas o disrupciones horarias, el centro debe estar implicado asumiéndolo en su plan. Para que podamos hacer un buen programa de APS es necesario que exista reconocimiento y validación por parte del centro escolar, así como la intermediación del centro con otras instituciones interesadas en el patrimonio: ayuntamiento, servicios sociales comunitarios, culturales, medioambientales u ONG.

El profesorado debe preparar su intervención de forma detenida. Ha de reflexionar sobre sus propias competencias y habilidades, disponibilidad y motivación para llevar a cabo un programa de estas características, si bien hay que remarcar que son programas al alcance de todo docente.

Los profesores deben formarse en esta metodología y conocer buenas prácticas realizadas y evaluadas en otros territorios, y para ello existen abundantes recursos en Internet. Asimismo, deben conocer el entorno del centro escolar, con sus debilidades, fortalezas, oportunidades, etc., para llevar a cabo esta experiencia. Esto supone también conocer los posibles recursos e instituciones disponibles en el territorio.

Aunque el análisis de necesidades y propuestas de servicio debe hacerse en el marco del grupo de alumnos, es bueno que los docentes analicen y reflexionen sobre posibles alternativas de servicio para anticipar y orientar el trabajo.

Asimismo, debe ser analizado el grupo de alumnos: madurez, capacidades, posibilidades y limitaciones. Puig et al. (2007), propone cuatro aspectos a analizar del grupo de estudiantes: «los intereses y motivaciones de partida, el nivel académico y la experiencia en proyectos, la dinámica del grupo. Liderazgo, roles, conflictos, los valores consensuados, las actitudes y el clima moral del grupo».

En el análisis de necesidades debemos contemplar dos niveles: las necesidades del grupo del alumnado y las necesidades del entorno patrimonial territorial. En cuanto a los primeros, hemos de detectar cuáles son las necesidades respecto a las competencias, contenidos, procedimientos, actitudes y valores que debemos trabajar.

Las necesidades del entorno deben ser, igualmente, preanalizadas para convertirse así los docentes en facilitadores para el debate y análisis con los discentes**.**

Los posibles servicios que se pueden prestar, igualmente deben ser previstos por los docentes, intentando que sean realistas ante las posibles necesidades o problemas del territorio; si es de un ámbito más amplio, que sea asumible y realizable por parte del alumnado.

Dado que un objetivo importante es la colaboración con instituciones y/o entidades del territorio para llevar a cabo el servicio, será necesario analizar y determinar las potenciales relaciones.

En cuanto al análisis de la vinculación curricular, el equipo docente deberá analizar y detectar las necesidades curriculares del alumnado. Los educadores deberán analizar las competencias, así como los contenidos que se quieran abordar desde esta experiencia, teniendo en cuenta siempre la transversalidad de este tipo de proyectos.

Efectivamente, mientras que en otras etapas educativas o formativas (secundaria, educación de adultos o universidad) lo normal es que sea el debate en grupo el que permita hacer todos los análisis, en el caso de Educación Primaria es fundamental la anticipación de los docentes.

La planificación de la metodología en el aula, aunque sea susceptible de ser modificada, si en el proceso de participación del alumnado se hacen aportaciones válidas, debería seguir una secuencia lógica, como mostramos en la tabla 13.4.

***b*) Segunda etapa: planificación con el grupo**

Una vez los educadores han planificado exhaustivamente el proyecto (aun estando abierto a cambios que puedan surgir en el desarrollo), pasamos a la siguiente etapa, que es la planificación con el grupo de alumnos.

Lo primero es motivar al alumnado participante. En general, motivar a las personas a realizar un esfuerzo solidario no es fácil. Por tanto, con el alumnado de Educación Primaria no será fácil hacerlo.

Para motivarlo podremos utilizar algunos recursos:

- Partir de intereses reales de los alumnos para que puedan percibir nuevos retos como atractivos para un compromiso.
- Sondear y aprovechar experiencias anteriores propias o del entorno familiar de solidaridad con alguna necesidad o problema social.
- Propiciar la participación de las personas de la comunidad que puedan transmitir los problemas y la necesidad de ayuda.

TABLA 13.4

Planificación metodológica

Identificar el proyecto	— Elegir el tipo de proyecto de servicio. — Determinar el ámbito del servicio (social, cultural o medioambiental). — Determinar la preparación necesaria. — Elaborar la justificación académica. — Analizar y establecer la vinculación curricular. — Determinar la valoración académica en la evaluación.
Identificación de objetivos	— Competencias. — Conocimientos. — Procedimientos.
Determinar potenciales socios y participantes en el proyecto	— Personas, instituciones, ONG y familias.
Gestionar aspectos legales y formales	— Permisos, autorizaciones, notificaciones administrativas y seguros.
Determinación de recursos	— Recursos materiales, económicos y humanos necesarios.
Programación	— Etapas segunda y tercera.

— Animar a los líderes del grupo.
— Usar el lenguaje que le puede ser cercano: dibujos animados, cine, etc.

En segundo lugar, debemos realizar un diagnóstico básico de la realidad del patrimonio cercano al centro escolar. Desde el área de ciencias sociales es fundamental partir de la comprensión e interpretación del concepto de comunidad y medio.

Es necesario diseñar una sesión o varias sesiones, motivadoras y sugerentes para que ellos mismos sean capaces de alcanzar a ver la realidad que les rodea y los problemas. Puede ser importante partir de las experiencias previas propias y de los familiares más cercanos, abuelos, tíos... También podemos pedir a miembros de otras instituciones u ONG del territorio que vengan al aula para presentar sus diagnósticos.

Se puede abordar el diagnóstico entrevistando a personajes claves en el aula: concejales, autoridades, trabajadores sociales de los servicios sociales comunitarios, animador sociocultural, asociación de vecinos...

Organizar una sesión diseñando la comunidad ideal que les gustaría a los alumnos puede ser sugerente y motivador. Esto permitirá reflexionar no solo sobre los problemas, sino sobre las posibles soluciones.

Una vez realizado el análisis-diagnóstico y concretado el posible servicio o proyecto, se trata de que, junto al alumnado, respondamos a las preguntas pertinentes para organizar nuestro proyecto: ¿qué proyecto vamos a acometer?, ¿por qué y para qué dicho proyecto?, ¿para quién?, ¿cuándo lo realizaremos?, ¿cómo lo llevaremos a cabo?, ¿con qué medios?...

En esta fase es oportuno hacer algún tipo de contrato con los alumnos por el que se comprometan a trabajar para una causa de forma seria y comprometida, a la que será bueno buscar un nombre sugerente al proyecto para propiciar la

identificación tanto como el sentido de pertenencia a un proyecto común.

Finalmente, es importante hacer comprender al alumnado cuáles son los objetivos y las competencias sobre las que vamos a trabajar a lo largo de nuestro proyecto de APS.

c) Tercera etapa: ejecución del proyecto de servicio

Aunque el proyecto de intervención, las tareas y actividades hayan quedado determinados en la etapa anterior, durante todo el proceso seguiremos trabajando en el aula para consolidar los conocimientos y aprendizajes teóricos y prácticos que queremos obtener.

Para el trabajo sobre el terreno debemos tener en cuenta diversos aspectos. En primer lugar, hay que estimular la asistencia y constancia en el servicio cuando este se desarrolle a lo largo de un período prolongado en el tiempo. Asimismo, es importante cuidar el establecimiento del contacto y el conocimiento mutuo entre el grupo-clase con la organización o institución que nos acoja para el servicio. Se deberá vigilar para que este encuentro sea estimulante, significativo y satisfactorio, cuidando de que los servicios que se realizan se hagan de forma competente y eficiente. Hacer un servicio solidario no significa hacerlo de cualquier forma, sin cuidar los modos y los resultados.

A lo largo de la ejecución del servicio debemos garantizar los modos en los que hagamos el seguimiento de las tareas de forma individualizada, por grupos o equipos, cuidando de que no se produzcan el desaliento y la desmotivación cuando se enfrenten a los retos, tareas o dificultades que puedan presentarse.

En cuanto a la relación con el entorno, debemos tener en cuenta a la familia, las entidades y las instituciones. Este aspecto, más que una etapa del proceso, debe estar a lo largo de toda la experiencia, especialmente en el período de ejecución.

La relación con las familias debe ser atendida, especialmente desde el principio, puesto que, dado que nuestros alumnos son pequeños y necesitamos la autorización de los padres, conviene que estén informados e implicados al máximo en la medida de lo posible en el proyecto antes de la ejecución y durante el proceso: objetivos, actividades, valores...

El trabajo en red es igualmente fundamental en el momento de la ejecución con las entidades colaboradoras directas y otras indirectas, implicándolas en el proceso educativo e informándolas en todo momento.

La relación con las administraciones públicas o las instituciones cercanas es fundamental. Tengamos en cuenta que uno de los objetivos principales que nos proponemos es conseguir ciudadanos activos. Así pues, implicar a las entidades públicas, ayuntamientos, gobiernos autónomos, diputaciones, parroquias, etc., puede ser de gran interés, no tanto por las sinergias que podemos generar como por las repercusiones políticas, sociales, etc.

Como en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, es fundamental el registro y documentación de las acciones, las experiencias, los acontecimientos esperados y conseguidos o todo detalle que consideremos destacable.

El registro está directamente conectado con el siguiente aspecto, que es la comunicación y difusión del proyecto, así como con la futura evaluación. Que se conozca a través de los medios de comunicación le dará un valor añadido, pues el alumnado se verá reconocido y valorado.

Por último, en esta etapa es necesaria la reflexión sobre los aprendizajes de la ejecución. En el proceso de implementación es bueno que consideremos y tengamos espacios y momentos para la reflexión sobre los aprendizajes, tanto para los estudiantes y los profesores como para los diferentes agentes que se están llevando a cabo y la posible transferencia. Es fundamental que autoevalúen las diferentes partes para readaptar el proyecto en caso necesario. Esta revisión se puede llevar a cabo mediante técnicas diversas: lluvia de ideas, grupos de discusión, presentaciones y reflexiones en público del alumnado, redacciones o dramatizaciones.

d) Cuarta etapa: evaluación con el grupo

La evaluación de un proyecto de APS consiste no solo en conocer qué resultados ha tenido esta experiencia para el alumnado. Es importante hacer una valoración tanto del proceso como de los resultados de todas las partes implicadas, incluidos las instituciones, las organizaciones o los destinatarios.

En un proyecto de aprendizaje como el que nos ocupa deben ser evaluados tanto el proceso como los resultados. Es posible que los resultados no sean demasiado importantes o significativos y, sin embargo, el proceso haya conseguido los objetivos de aprendizaje. Para esta valoración nos servirán todos los registros que hemos podido obtener a lo largo del proceso. En cualquier caso, pensemos que nuestra valoración tiene que ser equilibrada entre lo cuantitativo y lo cualitativo.

El balance y la evaluación con el alumnado deberían hacerse especialmente sobre los resultados de aprendizaje. Junto con los participantes, debemos valorar la adquisición de conocimientos, los procedimientos, las habilidades y las actitudes-valores, vinculados al currículo o no.

Asimismo, con el fin de la replicación de la experiencia o continuidad en el tiempo, podemos y debemos valorar la continuidad y proyección del proyecto en el futuro.

Por último, y muy importante, esta etapa debería terminar con la celebración. Celebrar, significa, en la medida de lo posible, organizar una pequeña fiesta con el alumnado, familias, entidades implicadas, autoridades, etc. Supone, en un acto festivo, reconocer y gratificar los esfuerzos y energías consumidas y elevar la autoestima del alumnado. Hacerlo, además, con las entidades supone consolidar las relaciones y el trabajo en red, así como dar una mayor difusión a los proyectos ejecutados.

e) Quinta etapa: evaluación del educador

El educador será el responsable último de la evaluación del proyecto en todas sus dimensiones: alumnado, trabajo con las entidades, impacto en la comunidad, experiencias del proyecto en su conjunto y, por último, a sí mismo.

En primer lugar, será necesario evaluar al alumnado en la evolución de sus intereses, la adquisición de conocimientos, la evaluación de las motivaciones, la adquisición de experiencias y las dinámicas grupales que se han ido generando a lo largo de todo el proceso, sin olvidar que habrá que evaluar la adquisición de conocimientos, procedimientos y actitudes.

El valor y resultado de un proyecto de APS viene dado también por el grado, la calidad y la intensidad de la participación, colaboración y desarrollo del programa por parte de las ONG o entidades sociales comunitarias vinculadas al proyecto.

Medir el impacto social que tenga un proyecto de este tipo puede ser una tarea difícil. Se impone en este aspecto la necesidad de volver sobre los informantes claves de la comunidad y que sean ellos los que valoren de forma cualitativa cómo ha afectado al entorno inmediato. Recordemos que solo será una auténtica experiencia de APS si se produce un servicio real en un escenario real con resultados evaluables. Por tanto, los resultados serán, entre otras, las variables que nos permitirán evaluar el proyecto como tal.

Por último el educador o educadora, que han de autoevaluar su predisposición, ideas previas, conocimientos y destrezas para el diseño y desarrollo del proyecto, también han de evaluar el proceso general, la metodología en sí misma y la experiencia de APS, valorando la oportunidad de este tipo de proyectos, el soporte institucional, el diseño de la intervención, la ejecución, etc.

5. EJEMPLOS PRÁCTICOS DE APS EN LA ESCUELA

Proponemos a continuación de forma esquemática algunos ejemplos prácticos de proyectos de APS realizados en centros escolares.

PROYECTO 1.º: El álbum del abuelo. Memoria histórica. Patrimonio fotográfico

Descripción general:

— El proyecto intenta ayudar a los alumnos a descubrir fuentes documentales fotográficas que les permitan conocer el pasado de su entorno inmediato y recuperar, para el disfrute de la comunidad, fotografías antiguas que tengan las familias sin apreciar su valor como documento histórico.

Objetivos:

— Favorecer el conocimiento de las fotografías como fuentes documentales primarias para el conocimiento de la historia y favorecer las relaciones intergeneracionales.
— Crear un banco de documentos históricos que permita profundizar en la historia local.

Destinatarios/participantes:

— Alumnos de Primaria. Los familiares. La comunidad local.

Necesidades detectadas:

— En muchos barrios o pueblos se desconoce la propia historia reciente. Las familias que han vivido durante largo tiempo en un territorio tienen fotografías que son auténticos documentos históricos, fuentes primarias que se conservan sin reconocer el valor histórico.
— Los alumnos desconocen la historia de su propio pueblo o barrio. Desconocen cómo ha ido evolucionando a lo largo del siglo XX.
— Los pueblos y los barrios carecen de archivos de documentos gráficos que permitan conocer la historia del entorno.
— Los habitantes de un pueblo o un barrio desconocen con frecuencia su propia historia reciente.

Servicio:

— Investigar para recuperar fotografías antiguas en el entorno familiar o vecindario del alumnado.
— Documentar e interpretar cada fotografía pidiendo que los ancianos o los abuelos del entorno puedan explicar los fotogramas.
— Elaboración de un álbum fotográfico del barrio o pueblo.
— Creación, si es posible, de una exposición de fotografías antiguas del pueblo o barrio abierta a la comunidad.

Aprendizajes esperados:

— Manejo de fuentes documentales fotográficas y testimonios orales.
— Creación de un libro o pequeño museo en caso de que sea posible.
— Conocimiento de la historia del entorno más cercano.
— Estudio de la evolución de espacios y personas del entorno cercano.

PROYECTO 2.º: Tradiciones y costumbres
Descripción general: — Con este proyecto se intenta que los alumnos conozcan tradiciones y costumbres antiguas del entorno sociocultural de su colegio. *Objetivos:* — Recoger y recuperar tradiciones diversas del entorno local del colegio. — Analizar poemas, canciones, tradiciones, fiestas, celebraciones, etc., del entorno sociocultural. — Concienciar a los alumnos sobre la diversidad cultural. — Concienciar a los alumnos en el compromiso y la solidaridad con el patrimonio. — Ayudar a mantener vivas las tradiciones y costumbres. *Destinatarios/participantes:* — Alumnos de Primaria. — Los familiares y miembros de la comunidad. — Organizaciones no gubernamentales que trabajen en la comunidad con grupos vulnerables. — La comunidad en general. *Necesidades detectadas:* — Existen tradiciones y costumbres que están desapareciendo por el desuso y son las personas mayores quienes las conservan. — La memoria histórica y el patrimonio inmaterial han de ser protegidos por todos. *Servicio:* — Los alumnos desarrollarán una campaña de recogida y documentación de fiestas, costumbres y objetos relacionados con ellos. — Los alumnos desarrollarán una campaña de transmisión de dichas costumbres con sus iguales en el colegio. *Aprendizajes esperados:* — Historia a escala local. — Transmisión de saberes a lo largo del tiempo. — Valores de la ciudadanía activa y comprometida con los problemas culturales.

PROPUESTA PRÁCTICA

— Forma un grupo de trabajo con compañeros de clase.
— Debate y determina con tus compañeros un territorio, comunidad, barrio o municipio determinados para poder diseñar un proyecto de APS.
— Decide con qué tipo de alumnos trabajarías en este diseño teórico.
— Diseña un proyecto de aprendizaje-servicio en relación con el patrimonio que pudiera ser realizado por alumnos de Primaria en un colegio de ámbito rural o urbano.
— Analiza cada una de las etapas metodológicas del proceso de diseño de un proyecto de APS.

BIBLIOGRAFÍA

Battle, R., Marina, J. A. y Fundación Zerbikas (2013). *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria.* Madrid: PPC.

Martín García, X. y Rubio Serrano, L. (2010). *Prácticas de ciudadanía: diez experiencias de aprendizaje servicio.* Barcelona: Octaedro.

Puig, J. M. (2007). *Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía.* Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.

— (2009). *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico.* Barcelona: Graó.

Soriano Ayala, E. (2008). *Educar para la ciudadanía intercultural y democrática.* Madrid: La Muralla.

Tapia, M. N. (2001). *La solidaridad como pedagogía. El «aprendizaje-servicio» en la escuela* (2.ª ed.). Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.

Web

Center for teaching. Vanderbitt University [http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/teaching-through-community-engagement].

National Service-Learning Clearinghouse [https://gsn.nylc.org/home].

Zerbikas [http://www.zerbikas.es].

Género y patrimonio: una relación identitaria 14

ANTONIA GARCÍA LUQUE
CAROLINA ALEGRE BENÍTEZ

1. INTRODUCCIÓN

La educación patrimonial tiene por objeto que la ciudadanía, desde la infancia, sea capaz de apropiarse de los valores culturales e identitarios de los bienes patrimoniales, con independencia de su tiempo y espacio. Para ello es necesario considerar el patrimonio como un producto humano reflejo de sus contextos social, cultural y temporal, así como también de la identidad colectiva de quien lo generó, la cual solo puede ser entendida a partir de un análisis interseccional que conecte todas las variables analíticas que condicionan la construcción de la identidad, como son la edad, la clase, la etnia, la cultura y, muy especialmente, el género, ya que se trata de la única categoría de análisis transversal a todas las demás.

Los/as niños/as y jóvenes, como el resto de la ciudadanía, solo pueden realizar una valoración del patrimonio en relación al uso, la vivencia, al disfrute y la apropiación que hacen del mismo (Fontal, 2006; García Valecillo, 2007), y para poder tener estas sensaciones y vivencias hay que conocerlo y entenderlo, no basta con observarlo, por lo cual es necesario educar para poder ofrecer las claves de su interpretación. Hay que generar consciencia de «patrimonio compartido» como signo de identidad. Es decir, el patrimonio puede ser entendido como una herramienta para comprender nuestra identidad y la de los demás; sin embargo, es necesario realizar interpretaciones integrales del mismo, sin sesgos de ningún tipo, para lo cual es necesario acometer nuevas lecturas patrimoniales desde una perspectiva de género que nos ayuden a entender las omisiones de las mujeres en la construcción del conocimiento histórico y en la difusión y enseñanza del mismo.

Hemos de destacar el gran avance que ha supuesto el Plan Nacional de Educación y Patrimonio aprobado en abril de 2013 por el Consejo del Patrimonio Histórico, que tiene como principales objetivos favorecer la investigación en materia de educación patrimonial, fomentar la innovación en didáctica del Patrimonio Cultural y potenciar la comunicación entre gestores culturales y educadores, así como impulsar la capacitación de ambos colectivos en la transmisión de los valores patrimoniales, todo ello con la finalidad de que sea una herramienta eficaz en el ejercicio del derecho fundamental de acceso a la cultura y del respeto a la diversidad cultural.

Pese a que en este plan no hay una alusión directa a la incorporación del género como categoría de análisis aplicable al patrimonio, propone un nuevo marco de interacción, un marco que podría denominarse relacional, porque centra su atención en la conexión entre los bienes culturales y las personas: conocimiento, comprensión, cuidado, disfrute, transmisión, propiedad, pertenencia e identidad, siendo la identidad de género inherente al ser humano y necesaria para entender sus producciones, materiales e inmateriales. Tal como recoge el propio plan, la esencia de la diversidad del Patrimonio reside en la propia diversidad del

ser humano, y la ciudadanía debe asumir los referentes patrimoniales que explican qué somos, cómo somos, por qué hemos llegado a ser así y cómo nos relacionamos con los demás. De ahí la importancia de realizar nuevas lecturas e interpretaciones del y desde el patrimonio desde una perspectiva de género, ya que así se explica no solo quiénes hemos sido y somos las mujeres, sino también por qué hemos estado ausentes en las narrativas históricas y por qué se han producido y mantenido desigualdades sociales según el género.

Con todo, en este trabajo vamos a intentar dar algunas claves para entender la necesidad de conectar el binomio género y patrimonio como una estrategia coeducativa, esto es, como un instrumento de enseñanza actitudinal en igualdad de género, ya que mostrar a nuestra infancia y juventud el pasado con referentes culturales femeninos es mucho más que enseñar la historia sin sesgos androcéntricos, es dar a conocer a nuestras niñas y jóvenes una genealogía histórica femenina de manera que las empoderemos en el presente a través del pasado.

2. EL GÉNERO EN LA INTERPRETACIÓN PATRIMONIAL: HACIA NUEVOS DISCURSOS INCLUSIVOS

Previo a entrar en la cuestión que centra este apartado, sería interesante recordar algunas de las causas de los sesgos de género en la difusión y enseñanza del patrimonio arqueológico planteadas por García Luque y Herranz (2016) que pueden aplicarse a todo el patrimonio en general:

1. Hombres y mujeres somos «víctimas inconscientes» de nuestra sociedad y del sistema patriarcal que hemos heredado y en el que hemos sido socializados, lo que nos lleva a la ausencia de concienciación colectiva de la necesidad de la igualdad de género como bien social.
2. La perspectiva de género no es aún considerada necesaria en la interpretación del pasado por parte del colectivo de profesionales del patrimonio, de modo que tan solo aquellas investigaciones llevadas a cabo por investigadoras, prioritariamente mujeres, concienciadas ideológicamente con la teoría crítica feminista, incorporan a los agentes femeninos en sus estudios.
3. En el proceso de presentación, exposición y musealización de cualquier tipo de patrimonio se producen diferentes fases, de manera que en muchas ocasiones, aunque en la investigación la perspectiva de género está presente, la ejecución de los proyectos de difusión queda en manos de empresas, que no necesariamente cuentan con personal formado en materia de género.
4. La coeducación está ampliamente legislada en las normativas, pero esto no tiene su reflejo en la sociedad, de manera que la legislación va muy por delante del cambio de mentalidad social.

En este apartado vamos a realizar una reflexión de por qué es necesario incorporar el género en la interpretación del patrimonio y, por extensión, en la difusión y enseñanza del mismo.

2.1. Los procesos identitarios

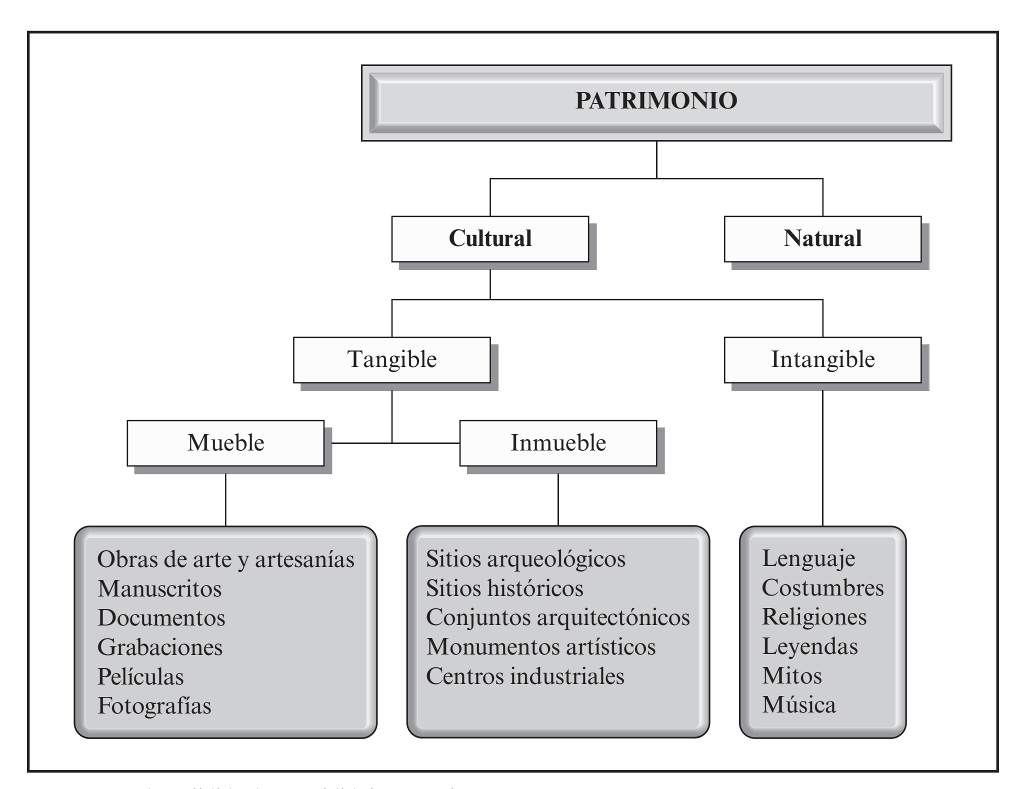
En primer lugar, es necesario incorporar el género porque el patrimonio muestra la identidad cultural de un grupo humano, y la cultura no puede entenderse sin la categoría analítica del género. Si omitimos a las mujeres de las lecturas e interpretaciones patrimoniales, estamos generando un sesgo cognitivo de la mitad de la humanidad, lo cual resta credibilidad y rigor científico a las investigaciones realizadas desde la ideología patriarcal.

Hay que «generizar el patrimonio», que en palabras de Sapriza y Viera (2016: 109) es:

> Poner en evidencia la organización de la sociedad en contextos específicos e históricos problematizando los mandatos atribuidos a los sujetos en virtud de sus condiciones sexo-genéricas y destacando la excepcionalidad cuando esta emerge, excepcionalidad que también refuerza el mandato en tanto surge como tal en términos de desvío con respecto a estos lugares socialmente asignados.

El patrimonio cultural es el producto de la interacción espacio-tiempo-humanidad, y desde nuestro punto de vista no podemos separar el patrimonio masculino del patrimonio femenino, porque es el equivalente a la separación de las dos caras de una misma moneda, lo cual le haría perder su valor (véase figura 14.1). Pues de idéntica forma, leer el patrimonio en términos «masculino» y «femenino» empobrece el discurso, de forma que hay que realizar lecturas en clave de género, esto es, hemos de analizar e interpretar el patrimonio como el resultado final y consecuente de unas relaciones sociales llevadas a cabo por hombres y mujeres de diferentes edades, etnias y sexo en distintos espacios y tiempos. Es, por tanto, un producto de identidad cultural que a su vez refleja la interacción de otras identidades, siendo la de género una de ellas (García Luque, 2016).

La humanidad está cimentada en la diversidad, y dado que el género es un constructo social y cultural partícipe de la gestación de dicha diversidad, hemos de entender lo que en antro-



FUENTE: http://slideplayer.es/slide/5504200/

Figura 14.1.—Esquema del actual concepto de patrimonio cultural.

pología cultural reconocen como cosmovisiones de los géneros, o, lo que es lo mismo, en palabras de Marcela Lagarde (1996:15):

> Cada sociedad, cada pueblo, cada grupo y todas las personas, tienen una particular concepción de género basada en la de su propia cultura. Su fuerza radica en que es parte de su visión del mundo, de su historia y sus tradiciones nacionales, populares, comunitarias, generacionales y familiares. Forma parte de concepciones sobre la nación y del nacionalismo; cada etnia tiene su particular cosmovisión de género y la incorpora además a la identidad cultural y a la etnicidad, de la misma manera que sucede en otras configuraciones culturales.

En este sentido, podemos considerar el patrimonio el reflejo material e inmaterial de estas cosmovisiones de género incorporadas a su identidad cultural.

2.2. La construcción del discurso histórico

En segundo lugar, hay que tener en cuenta que los discursos patrimoniales que apuestan por la incorporación del género como categoría de análisis modificarán en el alumnado la visión positivista de la historia que es aún protagonista mayoritariamente en los libros de texto y en las aulas, produciendo de este modo una fractura en sus aprendizajes y rompiendo en su imaginario colectivo la visión de un pasado exclusivamente bélico y de personajes (que no personas) masculinos.

La construcción del conocimiento histórico por parte de quienes han detentado el poder a partir de personajes hegemónicos pertenecientes a élites de clase, género y poder ha dado lugar a la invisibilización u omisión de múltiples colectivos de diferentes géneros, clases, etnias y edades. En consecuencia, la enseñanza de la historia se ha centrado tradicionalmente en la historia política, en la cual las mujeres han tenido una presencia limitada en función del modelo social patriarcal, de forma que cuando las mujeres han aparecido lo han hecho como «personajes secundarios» (Sant y Pagés, 2011). De este modo, la presencia de las mujeres en la enseñanza de la historia se limita, en el mejor de los casos, a la historia social recientemente incorporada a los libros de texto, con todas sus consecuencias (García Luque, 2015).

La transmisión de una historia sin mujeres traslada al alumnado un modelo de sociedad opuesto a su contexto real, y en el caso de las niñas y chicas jóvenes, la ausencia de referentes de género con los que identificarse y rastrear sus memoria genealógica como colectivo, que sí poseen los niños a partir de la historia política de corte positivista que impera en las aulas (García Luque, 2016).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su último *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* (UNESCO, 2016), señala la necesidad «urgente» de los gobiernos de revisar y modificar los libros de texto de las escuelas, ya que son responsables de difundir valores de igualdad en cada sociedad. Afirma este informe que el uso de libros de texto con sesgos androcéntricos es un mecanismo que impide el desarrollo hacia la igualdad en la educación y el empoderamiento de las mujeres para el desarrollo económico. Muestra un resultado positivo en tanto que los contenidos de igualdad de género han aumentado en los libros de texto en todo el mundo; sin embargo, también alerta de que hay países como Argelia, Francia, Pakistán, Uganda, Zimbabwe y España donde la invisibilidad de las mujeres en los materiales educativos y en la enseñanza es preocupante porque se siguen utilizando historias, imágenes o ejemplos que no incluyen a las mujeres, o bien las muestran en un rol tradicional sumiso y dependiente sirviendo a los hombres.

En la educación formal es habitual trabajar con referentes culturales que obviamente se ajus-

tan a los sistemas heteronormativos de sexo, género y sexualidad, dado que se pretende mantener y perpetuar de esta manera el orden social establecido y normalizado desde los postulados patriarcales (García Luque, 2016).

Aquello que se escapa de lo establecido y normalizado es directamente excluido y omitido en los materiales curriculares y en las legislaciones educativas, véase como ejemplo la LOMCE. Así, «la exclusión representa el lado oscuro de la normalización, la definición de lo patológico. [...] Las técnicas de exclusión son constantes en pedagogía: se excluyen individuos, identidades, prácticas, así como formas de construir el conocimiento» (Planella y Pié, 2012: 275).

2.3. La configuración del tiempo histórico

En tercer lugar, resulta primordial incorporar la cotidianeidad como el tiempo más importante en el ritmo histórico y en la construcción de una sociedad, siendo este el tiempo en el que las mujeres y sus actividades han estado presentes, actividades que han dejado un patrimonio material (sus tecnologías, sus indumentarias, sus espacios, etc.) e inmaterial (sus costumbres, sus refranes...) ignorado que hay que rescatar y recuperar, a fin de visibilizar en la memoria de todas las mujeres y no solo la de las «importantes».

Como hemos mostrado en el apartado anterior, se ha realizado una importante labor en la recuperación de las mujeres del pasado con la Historia de las Mujeres. Sin embargo, es preocupante la desconexión entre la investigación y la enseñanza de la historia (Fernández, 2001), pese a que somos conscientes de que la enseñanza de la historia escolar no puede ir a remolque de la historiografía, más aún en los niveles iniciales (educaciones Infantil y Primaria). El mayor problema en este sentido es que mientras que desde la academia la Historia de las Mujeres ha evolucionado con celeridad, como así muestran las numerosas investigaciones, su enseñanza sigue anclada en la fase positivista-institucionalista en la que se incluyeron los nombres de algunas mujeres «importantes y significativas», en su mayoría de la élite social, que no responden al modelo femenino de la época y no representan a las mujeres como colectivo.

En este sentido, cabría plantearse la siguiente cuestión: ¿por qué han sido omitidas y silenciadas en los discursos históricos y didácticos las mujeres que no han sido consideras «personajes históricos»? Quizá su ausente presencia en la iconografía no se deba tanto a su sexo como a las actividades asociadas al mismo. Las mujeres han realizado desde tiempos prehistóricos las denominadas actividades tradicionales de mantenimiento, que son aquellas tareas que proporcionan el sostenimiento y bienestar del grupo social durante todo su ciclo vital, desde el nacimiento hasta la muerte, de modo que incluyen la gestación y crianza de la prole, el tejido, el procesamiento de alimentos, los trabajos relacionados con la salud, el bienestar y la curación e higiene, la gestión de la muerte y, en definitiva, todas aquellas que tradicionalmente han sido denominadas como actividades domésticas. Constituyen, como afirman P. González Marcén y M. Picazo (2005: 143): «el tejido temporal y de relación del ciclo de la vida cotidiana y comprenden las formas de ciudad que crean y conservan las estructuras sociales».

Son esas actividades las que generan un patrimonio que pertenece a las mujeres porque transfiere identidad de género, patrimonio que las representa como colectivo, un patrimonio propio que ha sido ignorado por la historia, fundamentalmente por estar asociado a la rutina y a lo cotidiano.

El mantenimiento se asocia con el tiempo de la rutina, lo cotidiano, lo no cambiante, y sus efectos, por tanto, apenas se perciben porque permanecen inmutables o con escasas variaciones a lo largo de los siglos. Las tecnologías femeninas, representativas de sus actividades, apenas han variado con el paso de los siglos, y por ello no se han

considerado «dignas» de ser representadas en los museos, libros de texto, discursos históricos, etc.

Por tanto, la cuestión es que no han sido las mujeres las ignoradas en la Historia, sino sus actividades, por lo que la omisión en la gestión y educación patrimonial de estas actividades y del patrimonio asociado a ellas es responsable de la invisibilidad de las mujeres de clase baja-media, que son la mayoría, en la historia construida y escolar.

En esta línea, Martínez Latre (2010) defiende la puesta en marcha de museos locales etnológicos, fundamentalmente en el ámbito rural, como guardianes de aquellos objetos que hasta un pasado muy reciente han sido necesarios, pero que en la actualidad han perdido su valor de uso y de cambio, entre los que se encuentran los asociados a las mujeres y a las actividades a las que han sido relegadas históricamente. Considera estos museos como la recreación de los lugares de la cotidianeidad (cocinas, dormitorios, hornos de pan, telares...) que contrarrestan al resto de museos creados en todo el mundo con una selección de patrimonio histórico-artístico realizada bajo otros parámetros, los de las élites del poder.

En los museos locales etnológicos se percibe, de forma implícita o explícita, la presencia de las mujeres, tanto en la presentación y exposición de sus trabajos diarios y las huellas de usos de los mismos (cultura material asociada a las actividades de mantenimiento: vajillas, cubiertos, ollas, telares, biberones, etc.) como en la evidencia de la figura materna, que se manifiesta en toda la activación patrimonial, y es por ello que Martínez Latre (2010: 150) considera que «la herencia de las madres reúne sobrada dignidad para ser calificada de patrimonio cultural».

En nuestra opinión, estos museos están realizando una interesantísima y necesaria labor en pro del reconocimiento de los trabajos cotidianos de las mujeres del pasado reciente; sin embargo, somos ambiciosas en este sentido, y consideramos que hay que romper el paradigma desde el que se realizan los programas museográficos de todos los museos, de manera que el objetivo prioritario es que el tiempo cotidiano y los espacios, objetos, creencias y costumbres de *todas* las mujeres estén presentes en los discursos expositivos de cualquier museo como parte integral y necesaria para conocer nuestro pasado sin sesgo, dar sentido a nuestro presente e interpretar nuestro futuro.

Por otro lado, hay que reactivar los estudios de género del patrimonio inmaterial e incorporarlos a la didáctica del patrimonio y educación patrimonial, ya que estas nuevas lecturas desde la perspectiva de género van a sacar a la luz otros roles de género, nuevos escenarios de acción social olvidados y, lo que es más importante, el importante papel de las mujeres de todas las culturas en la transmisión del patrimonio inmaterial y sus aportaciones en la construcción de la identidad colectiva a través del mismo.

PARA AMPLIAR

En la reunión de expertos sobre Patrimonio Cultural Inmaterial y Género, celebrada en París en 2003, se analizó la manera de dar cabida a las cuestiones de género en la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial. ¿En qué medida depende el patrimonio cultural inmaterial de las prácticas y la transmisión propias de cada sexo? ¿Contribuye el reconocimiento y apoyo a las mujeres transmisoras del patrimonio inmaterial a conceder autonomía a la mujer en las sociedades contemporáneas? ¿Puede ser siempre compatible el concepto de igualdad entre los géneros con la preservación de las culturas y los estilos de vida tradicionales? ¿Cómo se puede dar cabida a las cuestiones de género en el campo del patrimonio cultural inmaterial? Se pretendió dar soluciones realistas y válidas con miras a la aplicación de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial.

Fuente: http://www.unesco.org/culture/ich/es/igualdad-entre-hombres-y-mujeres-00195

2.4. El género y los procesos de construcción patrimonial

En cuarto lugar, hay que romper la creencia que se está generalizando de que el patrimonio tiene sexo. ¿Tiene sexo el patrimonio?

Martínez Latre (2010) se planteó esta cuestión a partir del análisis de la activación patrimonial desde la perspectiva de género, y reconoce que su cuestión está mal planteada de inicio y conscientemente en pro de la polémica, ya que, a su juicio, la pregunta debería ser ¿tiene género el patrimonio?, atendiendo a la gran diferencia conceptual entre los términos sexo-género, entendiendo el género como la construcción social y cultural del sexo.

PARA SABER MÁS

Los siguientes trabajos resultan de utilidad para profundizar acerca del tema de las diferencias conceptuales en torno a la construcción del género y la sexualidad:

- — Stoller, R. (1968). *Sex and Gender*. Nueva York: Science House.
- — Fernández, F. (ed.) (1988). *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género.* Madrid: Pirámide.

En el proceso histórico de construirnos como hombres y mujeres (personas) también estamos construyendo la realidad contextual en función de las normas de género de cada cultura, y en esa realidad contextual se integra el patrimonio, que si bien no podemos considerar que esté dotado de sexo, sí es un reflejo directo de identidades colectivas e individuales, siendo la identidad de género fundamental para su conocimiento, interpretación y puesta en valor. Precisamente en esta línea Martínez Latre (2010) considera que las mujeres han estado ajenas a la puesta en valor de los bienes culturales, porque no accedieron al poder político, el saber experto y la relevancia social, y es por ello que entre los sujetos habilitados socialmente para la activación de los bienes culturales no se encuentran las mujeres.

Podríamos plantearnos a este respecto si existe diferencia entre quién crea patrimonio, quién lo disfruta, quién lo conserva, quién lo gestiona, quién lo difunde, etc., de manera que pudiéramos dar respuesta a si afecta el género en estas cuestiones. ¿Perciben igual el patrimonio las mujeres que los hombres?

Si el patrimonio no tiene sexo, ¿por qué sí lo tiene el uso y disfrute del mismo? En este sentido resulta de interés un reciente artículo de Laura Bécares (2016) en el que habla sobre espacios excluyentes/mujeres y violencia espacial, donde pone de manifiesto la prohibición de entrada de las mujeres a determinados espacios, tanto religiosos como civiles, algunos de ellos clasificados como Patrimonio de la Humanidad, como es el caso del Templo Omine en Japón. Normalmente la exclusión y prohibición de acceso a estos lugares está relacionada con la extendida idea del carácter «contaminante» de las mujeres durante su menstruación o períodos de fertilidad, y su propensión a perturbar la castidad, celibato y concentración de los religiosos. La violencia simbólica contra lo femenino a través de la prohibición espacial y el diferente modo de uso y disfrute del patrimonio, ha generado y genera distintas formas de empoderamiento masculino y femenino en una clara relación de jerarquía a favor de los hombres.

Por otra parte, los objetos (cultura material y huellas de uso de actividades) obviamente no tienen sexo, pero sí están vinculados a los procesos de construcción de la identidad de género a través de la apropiación de sus funciones y de su contextualización espacial. Existe lo que De Lauretis (1989) denomina «tecnologías de género» —un dispositivo productor de género, de lugares sociales, identidades, corporalidades—, que obedecen a una distinción fundada en el atributo sexual genital, y es evidente la existencia de objetos con

idéntica funcionalidad pero con diferente tecnología y estética en función de para quién han sido creados, mujeres y hombres, que responde a patrones culturales de asignación de género. En este sentido Sapriza y Viera (2016) consideran que los objetos muestran el modo en que el género opera en la organización del mundo social, en contextos históricos y geográficos específicos, y, por tanto, sirve para rescatar la presencia de mujeres en la historia; de hecho, estas investigadoras realizan esta labor para su país, Uruguay.

2.5. El conocimiento sin sesgos

En quinto lugar, por derecho cognitivo, tenemos el derecho a conocer nuestro pasado sin sesgos, ya sean estos intencionados o no. Incluir el enfoque de género en la salvaguardia del patrimonio cultural material e inmaterial y en la gestión y educación patrimoniales, contribuye a un acceso de la sociedad al conocimiento sin filtros, sin engaños y sin omisiones, rompiendo así la parcialidad del mismo y, por ende, realizando un acto de justicia cognitiva: hombres y mujeres tenemos el derecho de conocer de forma integral nuestro pasado que ha construido nuestro presente, y de esta manera acceder a una mayor comprensión de los procesos identitarios que nos constituyen: ¿por qué somos como somos, qué roles, costumbres, creencias, agencias, etc. reproducimos por herencia y cómo las transmitimos? y, especialmente, ¿qué podemos hacer para no reproducir errores pasados y construir una sociedad cada vez más libre, justa e igualitaria?

3. LAS MUJERES EN LOS MUSEOS: PRÁCTICAS DE (RE)CONOCIMIENTO FEMINISTAS Y OTRAS RESISTENCIAS

El 26 de agosto de 1970 un grupo de mujeres, entre las que se encontraba la escritora y activista feminista Monique Wittig, depositó en el monumento al soldado desconocido situado bajo el Arco del Triunfo de París una ofrenda floral con la célebre dedicatoria «à la femme du soldat inconnu encore plus inconnue que lui». Este evento, realizado en solidaridad con la huelga de mujeres norteamericanas que conmemoraban ese día el cincuenta aniversario de su derecho al voto, significó ante todo una crítica a la invisibilidad histórica de las mujeres y está considerado como una de las acciones fundadoras del movimiento feminista en Francia.

Como ya hemos mencionado en anteriores apartados, los relatos históricos han estado marcados por una profunda concepción androcéntrica de la historia, es decir, una visión del mundo y de las prácticas sociales centradas en el punto de vista masculino en la que las mujeres han sido a menudo marginadas de forma sistemática y en ocasiones excluidas como sujetos con una participación activa en la vida de las sociedades. Teniendo presente que el reto consiste en desarticular el andamiaje de discursos patriarcales que se asientan en una pretendida neutralidad y universalidad, este apartado pretende trazar un panorama de los debates actuales relacionados con la introducción de la perspectiva de género en los espacios museísticos y de construcción patrimonial.

PARA REFLEXIONAR

Lee detenidamente el siguiente texto; ¿qué opinión te merece? Posteriormente se realizará un debate en clase.

«Pasatiempo, juego de preguntas para el Día Internacional de los Museos 2013»

La democracia, ¿está en los museos? Si la democracia está en los museos, ¿dónde están las mujeres filósofas, creadoras, escritoras, médicas, arquitectas, estadistas, políticas, educadoras, ingenieras, campesinas, obreras, pescadoras, inventoras, cineastas, investigadoras? Si esas mujeres

no están en los museos, ¿quién está en los museos? ¿Una sola clase social?, ¿un sector económico?, ¿el género masculino?, ¿una sola procedencia? Si solo hay un género, una clase social, un sector económico, una sola procedencia, ¿dónde están las otras clases, las otras procedencias, los sectores más empobrecidos, las mujeres?, ¿no pagan impuestos y mantienen el sistema también?, ¿por qué es anónimo su trabajo y se paga menos o nada?, ¿no hacen cosas valiosas las otras clases, las otras procedencias, las mujeres, l@s pobres, para estar en los museos?, ¿qué es lo valioso?, ¿quién ha decidido qué es valioso?, ¿quién piensa entonces los museos y lo valioso?, ¿quién los proyecta?, ¿la misma clase social, procedencia y género que es mostrada en los museos?

FUENTE: extracto de la cuartilla repartida durante la acción/performance «Yoexpongo», llevada a cabo en la plaza de Sánchez Bustillo, fachada principal del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, en ocasión del Día Internacional de los Museos el 18 de mayo de 2013.

A propósito de los procesos de construcción social del patrimonio, el profesor Prats (2005) señala que el patrimonio es comprendido por la sociedad como una «realidad social preexistente», dejando al margen toda consideración del mismo como una construcción social, de tal manera que la legislación y las políticas de conservación y difusión del patrimonio identifican los referentes patrimoniales a partir de una serie de mecanismos de legitimación que aparecen como inmutables.

Con el desarrollo del capitalismo y la Revolución Industrial comienzan a establecerse el patrimonio como sistema de representación y los modelos museográficos. Organizados desde sus inicios con una visión sesgada de las actividades humanas y la representación de una realidad naturalizada y universal, con el tiempo los conceptos de patrimonio y museo quedarían asociados a aquellos elementos considerados valiosos para la civilización (López Fernández Cao, 2013).

La configuración de los museos y del patrimonio cultural se presenta como una gigantesca maquinaria moral e ideológica que reproduce, legitima y difunde ciertas identidades (de clase, género, etnia, nacionales, etc.) vinculadas al sistema patriarcal que promueve la primacía del hombre (blanco y occidental) (Haraway, 2015). Actualmente existe una serie de planteamientos y prácticas feministas que suscitan quiebras en el concepto clásico de patrimonio y que proponen otras lecturas de las instituciones patrimoniales tradicionales, entre las que destacan los museos.

3.1. Los discursos acerca de las mujeres en los museos. De la invisibilidad histórica a la visibilidad estereotipada

En un texto publicado en el año 1971 bajo el título «¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?» la historiadora del arte estadounidense Linda Nochlin se preguntaba por la notable ausencia de mujeres destacadas en el mundo del arte. En este texto, considerado como texto fundador de la crítica feminista dentro de la historia del arte, la profesora advertía que la culpa de dicha situación había que buscarla en las instituciones y en la educación entendida en sentido amplio, y llegaba a la conclusión de que diversos factores sociales habían impedido que las mujeres desarrollaran su talento artístico, poniendo de manifiesto que el arte y la producción artística se encuentran condicionados por relaciones de poder donde prevalece el colectivo masculino.

De esta manera, los planteamientos feministas ponen en entredicho el paradigma hegemónico en el campo de la historia del arte. Los aportes provenientes de la crítica feminista han sido muy diversos; no obstante, los estudios y aportes pueden reunirse en dos líneas de trabajo específicas:

a) Las investigaciones centradas en las mujeres artistas, silenciadas por las narraciones históricas tradicionales.

b) Los estudios acerca de la imagen de las mujeres, principalmente en las artes plásticas.

En el ámbito de la investigación arqueológica feminista, las profesoras María Ángeles Querol y Francisca Hornos plantean la necesidad de que los museos arqueológicos introduzcan la perspectiva de género en el momento de organizar las representaciones sociales de las escenas que allí se recrean, teniendo en cuenta los siguientes interrogantes: «¿Qué es lo que nuestros museos, textos o exposiciones están enseñando sobre las sociedades del pasado desde el punto de vista feminista de la igualdad o el equilibrio?» (2015: 232). Lo fundamental, señalan las autoras, no es que las representaciones muestren a hombres y mujeres realizando las mismas tareas, sino que exista un equilibrio numérico, espacial, simbólico y de actitudes entre ambos sexos, aun llevando a cabo tareas que de forma tradicional han sido asignadas a uno u otro sexos.

Diversos estudios llevados a cabo a partir de la década de 1970 aportan una información significativa acerca de la invisibilidad de las mujeres en los espacios museísticos y en el mundo del arte en general. De forma amplia, aunque no exhaustiva, las causas de la ausencia del colectivo de las mujeres en este ámbito podrían resumirse en las siguientes:

1. Las actividades llevadas a cabo por las mujeres no han sido valoradas por las sociedades del pasado, eminentemente patriarcales (López Fernández Cao, 2013).
2. El nacimiento de los museos en el siglo XIX estuvo ligado a la construcción histórica de un pasado en clave romántica nacionalista que exaltaba los valores simbólicos asociados con la patria y los roles y acciones del género masculino como universal (López Fernández Cao, 2013).
3. El valor que se otorga al patrimonio, es decir, la puesta en valor de los bienes culturales de una sociedad, forma parte de un proceso de reconocimiento y legitimación de aquellos elementos de la cultura que merecen ser expuestos, representados, dignos de apreciar y preservar en la memoria de las generaciones. Aunque durante mucho tiempo este proceso de construcción del patrimonio fue considerado «neutro» y «universal», lo cierto es que ha estado reservado a un poder político, social y económico dominado por prácticas y discursos profundamente patriarcales (Martínez Latre, 2009-2010).

De forma complementaria, numerosas investigadoras han centrado su atención en los discursos expositivos de los museos con la finalidad de estudiar, entre otras temáticas, las formas en que allí se representa a las mujeres y su cultura material (los objetos que las identifican), la representación de la imagen de las mujeres en las artes y la presencia de mujeres artistas y su participación como gestoras en los diferentes ámbitos culturales. En el campo del arte, por ejemplo, diversas lecturas feministas sostienen que existe un discurso hegemónico de género vinculado a la producción y creación artística que promueve representaciones esencialistas y estereotipadas de las mujeres. Este planteamiento resulta útil para reflexionar acerca de los modos en que las mujeres habitan los museos.

La crítica feminista se articula en torno a preguntas como ¿dónde están las mujeres?, ¿qué actividades realizan?, ¿qué espacios de la composición artística ocupan? o ¿cómo aparecen en los espacios expositivos del museo? Se han ensayado numerosas respuestas; a modo de orientación se presentan las siguientes:

1. La consolidación de los modelos museográficos en el siglo XIX promueve un modelo de «mujer» en singular, representada simbólicamente mediante «la Patria», «la

madre» o «la Libertad» (López Fernández Cao, 2013).

2. Tradicionalmente, los géneros pictóricos socialmente valorados están configurados por una construcción ideal de la masculinidad, centrada en acciones trascendentes y heroicas, y una construcción ideal femenina, centrada en actividades pasivas o en la representación simbólica a partir de un modelo único de la mujer (López Fernández Cao, 2013).
3. La representación de las mujeres en los museos y espacios patrimoniales ha sido construida desde una visión occidental y androcéntrica, históricamente relegada al espacio doméstico e invisibilizando su rol como productora cultural (Pérez Winter, 2014).
4. La representación de las mujeres en los museos pone de manifiesto la idea de dualidad y jerarquía en las relaciones de género: las mujeres aparecen asociadas a la naturaleza, la sexualidad y el ámbito privado, mientras que los hombres están asociados a los espacios públicos y a la cultura.
5. En el ámbito de la historia del arte, las mujeres han sido representadas como mujeres-musas del artista, como mujeres-madres o como mujeres-cuerpos. Estas identidades femeninas son naturalizadas y recreadas de forma frecuente en los museos y en los procesos de construcción y prácticas patrimoniales.

PARA SABER MÁS

López Fernández Cao, M., Fernández Valencia, A. y Bernárdez Rodal, A. (eds.) (2013). *El protagonismo de las mujeres en los museos*. Madrid: Fundamentos.

Sánchez Romero, M. (ed.) (2005). *Arqueología y género*. Granada: Universidad de Granada.

3.2. La introducción de la perspectiva de género en los museos y en la interpretación del patrimonio cultural

La irrupción de la perspectiva de género en los museos y centros patrimoniales en la década de 1970 adquiere cada vez mayor relevancia. En la actualidad es posible constatar rupturas en el modelo tradicional de exposición discursiva como resultado de un esfuerzo procedente de la investigación académica, los grupos activistas y colectivos feministas y las propias instituciones museísticas. Acerca de esta nueva situación, López Fernández Cao (2013) señala que con la llegada de los movimientos de renovación museográfica los espacios se abren por primera vez a la posibilidad de nuevos discursos interpretativos, una circunstancia que con el tiempo producirá la entrada de las mujeres en los museos como ciudadanas y hacedoras de cultura.

Numerosos museos y centros de arte contemporáneos alrededor del mundo se han esforzado por introducir la perspectiva de género en los contenidos, discursos y prácticas museográficas. Actualmente existen diversas iniciativas como proyectos expositivos, festivales, producciones y espacios de formación que han contribuido a promover nuevos relatos que cuestionan los discursos tradicionales de los museos. Los siguientes proyectos reflejan de buena manera el trabajo que se ha llevado a cabo en el contexto español:

1. Didáctica 2.0 Museos en Femenino. Se trata de un proyecto centrado en las mujeres en el arte y ofrece itinerarios museísticos y guías docentes para orientar el análisis del arte desde la perspectiva de género. La página web del proyecto permite acceder a itinerarios virtuales de los siguientes museos: Museo del Prado, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Museo Nacional de Cerámica González Martí, Museo del Traje y Museo Arqueo-

lógico Nacional (http://www.museosenfe menino.es/).

2. Casas-Museo dedicados a figuras femeninas relevantes de la cultura española: destacan la Casa-Museo Emilia Pardo Bazán y la Fundación e Casa-Museo Rosalía de Castro, ambas situadas en A Coruña; la Casa Museo Zenobia-Juan Ramón Jiménez, en Huelva, y el Centro Europeo de las Mujeres Mariana de Pineda, en Granada.
3. Otras acciones importantes: resultan interesantes el proyecto «Género y museos», que tuvo como resultado la muestra virtual «Patrimonios en femenino», y el Museo de Mujeres Artistas Visuales en España (MMAVE), el primer museo *online* dedicado a investigar y difundir el legado de las artistas plásticas en la historia de España (http://www.artistas-vi suales-españolas.es/index.html).
4. Museos específicos de la mujer: el Museo Etnológico de la Mujer Gitana, en Granada (véase la figura 14.2), y el Museo de la Mujer en el Flamenco, en Sevilla.

3.3. Posibilidades y límites de las prácticas feministas en los museos: algunas tareas pendientes

A partir de la exposición del año 2012, titulada *Genealogías feministas en el arte español, 1960-2010,* la profesora de historia del arte Patricia Mayayo reflexionaba acerca del alcance y las



FUENTE: fotografía de Carolina Alegre Benítez.

Figura 14.2.—Placa de señalización de la entrada del museo.

limitaciones de las exposiciones reunidas en torno al modelo de exposición temporal feminista. Principalmente, se interrogaba por las prácticas feministas en el campo de las artes: «¿En qué medida han contribuido estas exposiciones a ese replanteamiento crítico y autorreflexivo de nuestras propias herramientas metodológicas que debería ser inherente a todo conocimiento feminista?» (2013: 27).

Estas preguntas invitan a reformular algunas cuestiones ligadas a la visibilidad de las mujeres en las prácticas artísticas y a revisar las estrategias que permitieron, en el contexto español, la incorporación de la perspectiva de género en el ámbito de las artes. En todo caso habría que repensar las implicaciones de la búsqueda de visibilidad y paridad en los museos para el conjunto de las mujeres: ¿en qué medida la presencia de las mujeres ha supuesto un cambio cualitativo desde el punto de vista político? Evidentemente, no existen respuestas sencillas.

Mayayo recuerda que los interrogantes que aquí se han planteado llevan articulándose al menos desde la década de 1960: ¿Cómo introducir las políticas de saber feminista en los museos? ¿Cuáles son las estrategias más eficaces? ¿Hay que impulsar exposiciones de mujeres o luchar por la paridad en las exposiciones mixtas? La pregunta podría desplazarse a otros espacios museísticos: ¿Hay que luchar para que exista en los museos un equilibrio numérico y espacial entre hombres y mujeres o, por el contrario, hay que buscar que la perspectiva feminista atraviese de forma transversal el espacio del museo, más allá de otorgar «visibilidad» a las mujeres?

La autora ensaya respuestas que creemos resultan fundamentales para replantear la perspectiva de género en la educación patrimonial vinculada a los museos: aunque a primera vista podrían parecer contradictorias, es necesario trabajar en ambas direcciones. En el contexto del presente apartado, este argumento se traduce en dos tareas fundamentales: por un lado, recuperar y visibilizar el legado de las mujeres como sujetos activos en la historia, ya sea como productoras, artistas o gestoras, y, por otro lado, desestabilizar los discursos hegemónicos expositivos de los museos de forma transversal atendiendo a su estructura sexista, clasista y racista y poniendo en cuestión cualquier forma de sujeción de los cuerpos, prácticas y actitudes que normalicen y naturalicen las identidades, sean las que sean.

3.4. El aporte de los feminismos postidentitarios: estrategias *queer* en los museos

Actualmente, existen otros colectivos que no se identifican con la categoría «mujer» y que igualmente participan de forma activa en el proyecto feminista. Vinculados al desarrollo de los estudios feministas de la «tercera ola», corrientes posfeministas, movimientos LGTBI, comunidades trans, teoría *queer,* etc., estos colectivos interpelan el discurso heteronormativo presente en los museos, es decir, el conjunto de ideas que reproducen y legitiman el sistema binario de sexo/género bajo una lógica heterosexual.

Fundamentalmente, estos planteamientos críticos feministas reclaman la incorporación de políticas que eviten sesgos androcéntricos y heterocentrados en la interpretación patrimonial y los discursos expositivos de los museos, con la finalidad de lograr que se conviertan en espacios educativos más inclusivos y plurales. La crítica se articula en dos acciones principales, el cuestionamiento de la «masculinidad» y la «feminidad» como categorías estables y excluyentes, y la visibilidad de la diversidad sexual y de género en los espacios museísticos y de construcción patrimonial.

Las diversas propuestas de (re)lecturas (pos) feministas se configuran como un espacio crítico y de resistencia ante la progresiva institucionalización y normalización de las políticas de género en las instituciones museísticas. Estas corrientes de estudio centran el foco de atención en el po-

tencial educativo de los museos, entendidos como lugares propicios para desmontar los discursos hegemónicos de género, poniendo de manifiesto la construcción social del género y la sexualidad y otorgando visibilidad a los sujetos cuyo género/sexualidad no se ajusta al binomio opuesto hombre/mujer. En el contexto español, se han llevado a cabo diversos proyectos con la participación de comunidades LGTBI, especialmente a partir de la década de 2000.

PARA SABER MÁS

En un artículo publicado en el año 2012 en la revista *Desacuerdos. Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado Español,* la profesora Laura Trafí-Prats establece un formidable recorrido que permite apreciar la emergencia y evolución de los discursos y prácticas feministas y *queer* en diversas confluencias (exposiciones, acciones, cursos, reuniones, etc.) ocurridas en instituciones españolas del campo del arte como: Arteleku, Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona (MACBA), el Programa arte y pensamiento de la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA arteypensamiento), el Centro Cultural Montehermoso, el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS) y el Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (MUSAC).

Trafí-Prats, L. (2012). De la cultura feminista en la institución del arte. *Desacuerdos, 7,* 214-245.

4. MÁS ALLÁ DE LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO: INCLUIR EL GÉNERO SIN PERSPECTIVAS

En este apartado se presenta una selección de Proyectos de Investigación (I+D) que incorporan la perspectiva de género de forma novedosa y que dan cuenta de la labor que se está llevando a cabo en el contexto español. Estos proyectos constituyen el resultado de un esfuerzo colectivo de personas, mujeres y hombres, preocupados por introducir cambios en las prácticas museísticas y de construcción patrimonial, así como en la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio cultural.

4.1. Proyecto «Patrimonio en femenino»

Se constituyó, en palabras de Carrasco y Nuevo (2016: 81), como un proyecto de investigación de los museos que interpretan sus colecciones en clave de género y una apuesta por la innovación tecnológica y especialmente por la inclusión digital del género desde diferentes puntos de vista. Sus objetivos fundamentales han sido siempre dar a conocer a las mujeres a través del patrimonio que los museos custodian, y poner al servicio de los ciudadanos el conocimiento de que la historia de la humanidad ha estado tejida por hombres y mujeres.

Una de las partes más importantes de este proyecto fue acompañar al catálogo de bienes culturales de una publicación electrónica, cuyo principal objetivo era hacer especial hincapié en el papel de las mujeres en el ámbito de los museos y en la defensa, puesta en valor y conservación del patrimonio. Desde 2011 hasta la fecha han sido seis las publicaciones realizadas, una por año, en las cuales quedan recogidas las grandes categorías temáticas desde las que este proyecto trabaja el género en el patrimonio (tabla 14.1).

4.2. Proyecto «Pastwomen y GENDAR»

Con el objeto de mitigar o reducir la carencia en los materiales de divulgación histórica de repertorios gráficos de referencia sobre los trabajos y las acciones realizados históricamente por mujeres, surgió el I+D «Los trabajos de las mujeres y el lenguaje de los objetos: renovación de las reconstrucciones históricas y recuperación de la cultura material femenina como herramienta de

TABLA 14.1

Publicaciones de «Patrimonio en femenino» y sus líneas temáticas

Publicación	Líneas temáticas
Patrimonio en femenino	Mujeres creadoras, discursos y modelos de feminidad; trabajos y saberes de las mujeres; rupturas y transgresiones; legado y memoria femenina.
Ausencias y silencios	Ausencia y silenciamiento de las mujeres en las esferas de la autoridad y el poder; la ciencia y la educación; la creación y el espectáculo; el trabajo y la labor; el ámbito de los derechos.
Mujeres ante la adversidad: tiempos y contratiempos	Actuación de las mujeres en épocas de conflictos sociales, de crisis económicas y transformaciones políticas; qué pasó y qué fue de las mujeres en los momentos de cambios.
Tradición y modernidad	La multiculturalidad en las instituciones museísticas; manifestaciones que vinculan a las mujeres con las tradiciones, los ritos y las costumbres de sus comunidades; consecución de logros y rupturas de órdenes establecidos de mujeres de todas las culturas del planeta.
Eros y Anteros: visiones sobre la sexualidad femenina	Discursos sobre la sexualidad femenina a través del patrimonio desde la perspectiva de la mitología, los objetos con escenas eróticas, e incluso desde las diferentes formas de vivir la sexualidad femenina en distintas culturas del mundo.
La memoria femenina: mujeres en la historia, historia de las mujeres	Rescatar a las mujeres en la construcción de la historia y contar la historia de las mujeres.

FUENTE: elaboración propia a partir de la información ofrecida por Carrasco y Nuevo, 2016.

transmisión de valores». Cabe destacar que la información que aquí se presenta ha sido extraída de la memoria final del proyecto (febrero 2011), elaborada por la investigadora principal del mismo, Paloma González Marcén.

Partiendo de la constatación de la escasez de representaciones iconográficas con protagonismo femenino en los soportes divulgativos sobre la historia, especialmente de la prehistoria y la historia antigua, el objetivo de este proyecto consistió en sistematizar aquellos contenidos históricos y recopilar y elaborar las correspondientes fuentes gráficas y documentales, que, desde la prehistoria hasta el final de las civilizaciones antiguas, ilustren los trabajos y las actividades de las mujeres en estas épocas. Mediante ello se confeccionó un repertorio de imágenes de fácil uso, tanto de la cultura material asociada como de reconstrucciones históricas existentes y de elaboración propia, para facilitar su uso en todos los ámbitos de la divulgación histórica.

El proyecto se llevó a cabo en un total de cuatro fases. Centraremos nuestra atención en la última de ellas, cuyo objetivo consistió en la creación de una página web con base documental gráfica integrada (www.pastwomen.org). Dicha página muestra los resultados de este proyecto I + D apostando por su acceso abierto para asegurar una difusión amplia de los materiales a través de un sitio web de calidad, que resulta

atractivo y al tiempo fiable para usuarias y usuarios, y cuya estructura permita su actualización y ampliación tanto en contenidos como en lenguas.

El proyecto produjo un repertorio de imágenes de fácil uso, tanto de la cultura material asociada como de reconstrucciones históricas de elaboración propia, que facilitan su uso en todos los ámbitos de la divulgación histórica.

En 2014 se inició, con el objeto de continuar la labor emprendida, mitigar las debilidades y amenazas, y cumplir nuevos objetivos, el Proyecto de Investigación de Excelencia Recursos para la investigación de la arqueología de las Mujeres y del Género en España, GENDAR-HUM 1904, actualmente en curso y financiado por la Junta de Andalucía, que volvía a reunir a este grupo de investigadoras junto a nuevos miembros.

En el marco de GENDAR se ha realizado una experiencia piloto para acercar el patrimonio ibero de la provincia de Jaén al público infantil y juvenil sin sesgos de género. Ya se había realizado previamente una propuesta didáctica en torno a la sepultura colectiva de Cerrillo Blanco y el hipogeo funerario del Cerro de la Compañía (García Luque, Romero y Cambil, 2014), que sirvió para mostrar cómo las relaciones de género producen cambios en la dinámica espacial reflejo del proceso social y con ello van a construir lo que se conoce como paisaje funerario.

El proyecto GENDAR está pensado para ir incorporando gradualmente nuevas aportaciones gráficas, textuales, técnicas y bibliográficas, y busca dotar de visibilidad a las mujeres partiendo de un análisis de la cultura material examinada desde una perspectiva de género. Pero la diferencia con respecto al anterior es que está orientado a la elaboración documental y gráfica a partir de recursos tecnológicos avanzados, en los que se pretende llevar a cabo el desarrollo de contenidos informativos/formativos para su uso *online* y su traslación a dispositivos móviles.

Precisamente, también en el marco de este proyecto se desarrolló la exposición temporal «Las edades de las mujeres iberas. La ritualidad femenina en las colecciones del Museo de Jaén», actualmente itinerando por diferentes municipios de Jaén. Esta exposición se suma a las narrativas que se están creando en los últimos años acerca del papel que desempeñaron las mujeres en las sociedades iberas. Desde el ámbito académico se están produciendo nuevos discursos que se han trasladado a la sociedad en forma de exposiciones temporales, lo que está favoreciendo la difusión y visualización de las mujeres de esta época.

4.3. Proyecto «La discriminación de la mujer: los orígenes del problema»

El nombre completo del proyecto es «La discriminación de la mujer: los orígenes del problema. La función social y educativa de los museos arqueológicos en la lucha contra la violencia de género (2011-2015)». La profesora Lourdes Prados ha dirigido varios proyectos I+D con el objetivo de recuperar la memoria femenina de las mujeres iberas, siendo el último de ellos el que centra estas líneas. Nutre su base de trabajo a partir de la investigación arqueológica y los museos de arqueología que custodian cultura material, entendida esta como conjunto de objetos de las sociedades del pasado, cargados de significado, que pueden propiciar el fomento de valores sociales y culturales.

Entre los principios inspiradores que justifican este proyecto cabe destacar la necesidad de incorporar ese enfoque de género en el ámbito de la museología como un paso fundamental para asegurar la igualdad entre mujeres y hombres; el establecimiento de una actitud crítica frente a los discursos tradicionales de la exposición; la ruptura con los roles de género androcéntricos, construidos sin ningún rigor científico; la educación en la igualdad y la lucha contra los estereotipos que conducen a actitudes discriminatorias. Como objetivos del proyecto cabe subrayar la necesidad

de abogar por la inclusión de las mujeres en los discursos de la exposición a través de nuevas interpretaciones de la colección, desterrando mensajes tradicionales.

5. CONCLUSIONES

La «mirada masculina» dominante a lo largo de la historia, tanto en los procesos de patrimonialización de las expresiones culturales como en la construcción y enseñanza del conocimiento histórico, ha dado como resultado la omisión de las mujeres como agentes sociales del pasado y presente necesarias para entender y construir el entramado social de cualquier comunidad.

Las mujeres, como otros tantos colectivos de género, sus funciones, sus agencias, sus objetos, sus costumbres, sus creencias, etc., es decir, su patrimonio vital, gestor de identidades individuales y colectivas, han estado marginadas en los discursos de presentación, activación, difusión, uso y disfrute del patrimonio cultural, lo cual ha producido una ocultación de la memoria femenina y la consecuente ausencia de referentes culturales para las niñas y mujeres.

Incorporar la perspectiva de género en la interpretación, presentación y gestión del patrimonio es una obligación ética y moral para con las mujeres y la sociedad, pero especialmente es una deuda pendiente con el rigor científico, ya que el sesgo de género vulnera el derecho que tenemos de conocer nuestro pasado de forma integral y holística. El patrimonio educa, porque está dotado de valores sociales y culturales y porque participa en la configuración de las subjetividades. En este sentido, es necesario promover nuevas lecturas de género encaminadas a una educación patrimonial en y para la igualdad de mujeres y hombres.

BIBLIOGRAFÍA

Bécares, L. (2016). Espacios excluyentes/mujeres y violencia espacial. *AAAA magazine.* Recuperado de https://theaaaamagazine.com/2016/11/18/espacios-excluyentes-mujeres-y-violencia-espacial/

Carrasco, R. y Nuevo, A. (2016). Género en red: seis años de «Patrimonio en femenino». En *Patrimonio en femenino 6, La memoria femenina: mujeres en la historia, historia de mujeres* (pp. 79-86). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

De Lauretis, T. (1989). La tecnología del género. En T. de Lauretis, *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction* (pp. 1-30). Londres: Macmillan Press.

Fernández, F. (ed.) (1988). *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género.* Madrid: Pirámide.

Fontal, O. (2006). Claves del patrimonio cultural del presente y desde el presente para abordar su enseñanza. *Pulso, 29,* 9-31.

García Luque, A. (2015). Mujeres visibles e invisibles en la enseñanza de la historia de la educación primaria: cambios y pervivencias al amparo de la LOMCE. En A. M. Hernández, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña (eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 165-173). Cáceres: Universidad de Extremadura/AUPDCS.

— (2016). El género en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. En Á. Liceras Ruiz y G. Romero Sánchez (coords.), *Didáctica de las ciencias sociales: fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 249-269). Madrid: Pirámide.

García Luque, A. y Herranz, A. B. (2016). Integrando la perspectiva de género en la enseñanza y difusión del patrimonio. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo Doreste y B. Andreu Mediero (coords.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 343-352). Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS.

García Luque, A., Romero, G. y Cambil, M. E. (2014). Lecturas de género en la interpretación de los espacios: una propuesta didáctica. En R. Martínez

Medina y E. M. Tonda-Monllor (coords.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica* (vol. 1, pp. 255-272). Córdoba: Universidad de Córdoba.

García Valecillo, Z. S. (2007). Estrategias educativas para la valoración del patrimonio cultural en la educación básica en Venezuela. *EDUCERE, 39,* 673-681.

González Marcén, P. y Picazo, M. (2005). Arqueología de la vida cotidiana. En M. Sánchez Romero (ed.), *Arqueología y género, Biblioteca de humanidades/arte y arqueología* (pp. 141-159). Granada: Universidad de Granada.

Haraway, D. (2015). *El patriarcado del osito Teddy. Taxidermia en el Jardín del Edén.* Barcelona: Sans Soleil.

Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia.* Madrid: Horas y Horas.

López Fernández Cao, M. (2013). La función de los museos, preservar el patrimonio ¿masculino? *ICOM-España Digital. Revista del Comité Español del ICOM, 8,* 16-23. Recuperado de https://issuu.com/icom-ce_librovirtual/docs/icom-ce_digital_08

Martínez Latre, C. (2009-2010). ¿Tiene sexo el patrimonio? *Museos.es. Revista de la Subdirección General de Museos Estatales, 5-6,* 138-151.

Mayayo, P. (2013). Después de *Genealogías feministas.* Estrategias feministas de intervención en los museos y tareas pendientes. *Investigaciones feministas, 4,* 25-37. http://dx.doi.org/10.5209/rev_INFE.2013.v4.41875

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Global Education Monitoring Report 2016*. París: UNESCO.

Pérez Winter, C. (2014). Género y patrimonio: las «Pro-Mujeres» de Capilla del Señor. *Estudos feministas, 22*(2), 543-561.

Planella. J. y Pié, A. (2012). Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas. *Educación XX1, 15*(1), 265-283.

Prats, L. (2005). Concepción y gestión del patrimonio local. *Cuadernos de antropología social, 21,* 17-35.

Querol M. A. y Hornos, F. (2015). La representación de las mujeres en el Museo Arqueológico Nacional: comenzando por la Prehistoria. *Complutum, 26*(2), 231-238. http://dx.doi.org/10.5209/rev_CMPL.2015.v26.n2.50433

Sant, E. y Pagés, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Revista historia y memoria, 3,* 129-146.

Sapriza, G. y Viera, M. (2016). Generizar el patrimonio. Algo más que objetos creados por mujeres. En *Patrimonio en femenino 6. La memoria femenina: mujeres en la historia, historia de mujeres* (pp. 108-119). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El hecho religioso y el patrimonio cultural 15

VICENTE BALLESTEROS ALARCÓN

1. INTRODUCCIÓN

El conocimiento del medio social y cultural constituye uno de los objetivos fundamentales en los diferentes niveles educativos. Es en este marco donde el conocimiento y el aprendizaje sobre el patrimonio cultural, tanto universal como de un pueblo, adquiere máximo sentido.

En nuestro contexto español, el patrimonio cultural con significado religioso forma parte de nuestra sociedad y sistema cultural, aunque algunas corrientes ideológicas se empeñen en negarlo.

Como veremos más adelante, el patrimonio es un conjunto de realidades tangibles e intangibles muy amplio que favorece y conforma nuestra identidad individual y colectiva, favoreciendo el sentido de pertenencia a un grupo, localidad, comunidad o nación.

El patrimonio relacionado con el hecho religioso está muy presente en nuestra sociedad, ya que son muchos los bienes materiales, tanto muebles como inmuebles (iglesias, catedrales, conventos, monasterios, capillas, pinturas, escultura, etcétera), así como tradiciones y costumbres que hoy forman parte de nuestro patrimonio inmaterial (Semana Santa, Navidad, canciones, gastronomía, etc.) e incluso lugares naturales relacionados con el hecho religioso, con los que convive nuestro alumnado desde su infancia y forman parte de su identidad.

En este capítulo pretendemos reflexionar sobre cómo el patrimonio cultural relacionado con el hecho religioso es un objeto y un medio de conocimiento para docentes y alumnos que permite alcanzar conocimientos, actitudes, habilidades, destrezas y aptitudes que requiere el proceso de enseñanza-aprendizaje en torno al conocimiento del medio social y cultural, teniendo en cuenta que para su enseñanza-aprendizaje se necesitan claves religiosas-teológicas de interpretación para poder descubrir el significado profundo de muchas de esas realidades patrimoniales presentes en nuestro entorno.

Esto requiere que partamos de varias premisas básicas, desde las que debemos entender:

- El mundo cultural complejo que nos rodea como una creación humana históricamente determinada y orientada hacia el progreso.
- Al hombre de hoy como una producción cultural histórica y en evolución.
- El proceso enseñanza-aprendizaje en un sentido abierto y amplio que puede ser desarrollado en diferentes ámbitos con dinámicas y técnicas muy diversas.
- El patrimonio como un todo amplio que nos permite adquirir no solo conocimientos, sino actitudes y procedimientos. La alfabetización cultural necesita de claves interpretativas básicas.

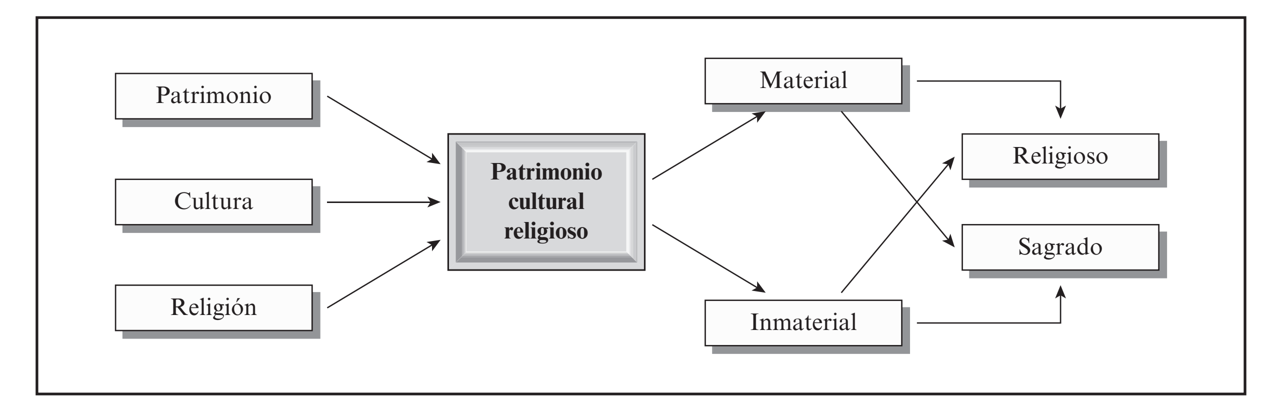


Figura 15.1.—El patrimonio cultural religioso en el marco del patrimonio.

2. EL PATRIMONIO CULTURAL Y EL HECHO RELIGIOSO: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

2.1. El patrimonio cultural

El concepto de patrimonio cultural tiene un marcado carácter subjetivo individual y colectivo, así como evolutivo y no depende de los objetos o bienes culturales en sí mismos, sino de los valores que la sociedad en general o un grupo en particular les atribuyen en un momento determinado de la historia que hacen que un objeto o un bien sea protegido y conservado. Así lo considera la *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural* de la UNESCO (1972) del 16 de noviembre de 1972, cuyo objetivo es promover la identificación, protección y preservación del patrimonio cultural y natural de todo el mundo, considerándolo especialmente valioso para la humanidad y manifestando que está integrado por:

Artículo 1. A los efectos de la presente Convención, se considerarán «patrimonio cultural»:

- Los monumentos: obras arquitectónicas, de escultura o de pintura monumentales, elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia.
- Los conjuntos: grupos de construcciones, aisladas o reunidas cuya arquitectura, unidad e integración en el paisaje les dé un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia.
- Los lugares: obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza así como las zonas, incluidos los lugares arqueológicos que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico.

Esta convención ha sido posteriormente ampliada incluyendo no solo los objetos materiales, sino también los inmateriales. La UNESCO aprobó, el 7 de octubre de 2003, la *Convención para la salvaguarda del patrimonio Cultural Inmaterial,* que definió:

Artículo 2. Definiciones a los efectos de la presente Convención:

1. Se entiende por «patrimonio cultural inmaterial» los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas —junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inheren-

tes— que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana.

Son muchos los ejemplos de patrimonio inmaterial que podríamos citar, baste como ejemplo señalar: los Diablos danzantes del Corpus Christi de Venezuela; la Danza mudiyettu de India; el Kankurang o rito de iniciación mandinga en Gambia o Senegal; la fiesta de la Mare de Deu de la Salut de Algemesí, en España; la fiesta conmemorativa del Hallazgo de la Verdadera Cruz de Cristo en Etiopía; el Misterio de Elche en España o el Flamenco, también en España.

De las definiciones tanto de patrimonio cultural como del patrimonio inmaterial, podemos deducir que la religión, como expresión cultural y conjunto de creencias y expresiones materiales e inmateriales basadas en el reconocimiento de la existencia de una realidad sobrenatural por parte de las personas creyentes, forma parte de ambos patrimonios de una forma indiscutible.

PARA SABER MÁS

Listas del patrimonio cultural inmaterial y el registro de mejores prácticas de salvaguardia.



http://www.unesco.org/culture/ich/es/listas

2.2. El concepto de cultura

El hecho religioso es inseparable de la cultura. Abordar el concepto de cultura es referirnos a un concepto sumamente complejo. En sus acepciones más amplias, se define a partir de distintas variables o dimensiones: el medio físico donde se desarrolla o está presente, la demografía o etnia que la origina, las conductas habituales que le son propias y relacionadas con ceremonias, fiestas, ritos, creencias, desarrollo social y tecnológico o los convencionalismos y costumbres sociales y familiares, las relaciones sociales y familiares o las estructuras sociales, las lenguas que se hablan o los productos materiales que produce un grupo humano.

El concepto de cultura es tan amplio y ambiguo que resulta imposible reducirlo a una definición única. Se ha definido desde las perspectivas funcionalista, estructuralista, materialista, evolucionista, psicologista, etc. Así pues, hay definiciones que centran su conceptualización en los contenidos que le son propios: creencias, normas, objetos, costumbres o hábitos transmitidos y adquiridos ya sea mediante la educación formal o la informal. Otras definiciones de cultura ponen el acento sobre el carácter de herencia social común al grupo humano y sus manifestaciones familiares, grupales y comunales. Otras definiciones son las que caracterizan a la cultura/las culturas a partir de símbolos como el lenguaje, las creencias o costumbres que delimitan y diferencian a una de otra, a una sociedad de otra. Finalmente, hay definiciones que acentúan el proceso de aprendizaje del individuo de una cultura fijándose en las reglas y procedimientos de adquisición para poder interactuar socialmente e integrarse.

PARA SABER MÁS

Definiciones de cultura

A. Kroeber y C. Kluckhohn (1952)

En esta obra, estos autores realizaron una revisión de 156 definiciones de cultura realizadas desde diferentes disciplinas y perspectivas ofreciendo finalmente una definición a modo de síntesis: «La cultura consiste en patrones de comportamiento, explícitos e implícitos; adquiridos y transmitidos mediante símbolos, que constituyen los logros distintivos de los grupos humanos, incluyendo su plasmación en utensilios. El núcleo esencial de la cultura se compone de ideas tradicionales (es decir, históricamente obtenidas y seleccionadas) y, sobre todo, de sus valores asociados (...)».

Estos autores claramente ya incluían como expresiones culturales tanto las materiales como las inmateriales, aunque posteriormente algunos solo considerarán como componentes fundamentales de la cultura los elementos inmateriales.

Vívelo (1978: 17)

Este autor establecía que desde la perspectiva antropológica más tradicional, que él denomina «totalista», cultura podía definirse como «un mecanismo de adaptación: la totalidad de herramientas, actos, pensamientos e instituciones por medio de las cuales una población se mantiene».

Según esta definición, la cultura aparece como el medio a través del cual un pueblo sobrevive y se adapta al medio en el que vive teniendo por tanto un carácter instrumental tanto en su origen como en su supervivencia.

F. Poyatos (1994: 25)

De forma que podemos considerar totalizadora, este autor define la cultura como «una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros».

Esta otra definición redunda en la vinculación entre la cultura y la adaptación al medio, respetando todo aquello que consideramos expresiones culturales como frutos de esa relación con el medio.

Boas (1938)

Considerado el padre de la antropología americana, este autor define la cultura como: «la totalidad de las reacciones y actividades mentales y físicas que caracterizan la conducta de los individuos componentes de un grupo social, colectiva o individualmente, en relación a su ambiente natural, a otros grupos, a miembros del mismo grupo, y de cada individuo hacia sí mismos. También incluye los productos de estas actividades y su función en la vida de los grupos».

Goodenough (1957: 167)

Existe otra perspectiva diferente de la cultura que podríamos considerar como mentalista, es decir, focalizada más en lo inmaterial que en lo material. Dentro de esta línea, este autor al referirse a la cultura, dice: «en mi opinión, la cultura de una sociedad consiste en lo que las personas (miembros de esta sociedad) necesitan saber o creer para poder operar en una forma aceptable para sus miembros... La cultura se refiere a lo que las personas tienen que aprender y difiere de su herencia biológica. Con esta definición debemos reconocer que la cultura no es un fenómeno material. (...) Se refiere a los modelos que las personas usan para percibir, relacionar e interpretar todas estas cosas. Como tal, lo que dicen y hacen las personas, su organización social, sus eventos: todos son producto o resultado de su cultura en la medida que la aplican a la tarea de percibir y responder a sus circunstancias».

Malinowski (1970: 159-160)

Con una perspectiva diferente, encontramos al funcionalista B. Malinowski. Para él la cultura es un instrumento, pero también un sistema en el cual cada parte existe como un medio para un fin. El carácter integrador de la cultura deriva de su instrumentalidad.

Para él «la cultura es esencialmente un patrimonio instrumental por el que el hombre es colocado en la mejor posición para solucionar los problemas concretos y específicos que encajan dentro de su ambiente en el curso de la satisfacción de las necesidades.

Es un sistema de objetos, actividades y actitudes en el cual cada parte existe como un medio para un fin. Es un conjunto integral en el que los varios elementos son interdependientes. Tales actividades, actitudes y objetos están organizados alrededor de importantes y vitales tareas en instituciones como la familia, el clan, la comunidad local, la tribu y la actividad política, jurídica y educacional. Desde un punto de vista dinámico, esto es, con referencia al tipo de actividad, la cultura puede ser analizada en cierto número de aspectos como la educación, el control social, la economía, los sistemas de conocimiento, creencia y moralidad y aun modos de expresión artística y creadora».

De las diversas perspectivas y definiciones de cultura que hemos visto, podemos, al margen de corrientes o teorías, extraer algunas conclusiones básicas:

1. La cultura es un fenómeno humano fruto de su relación con el medio en el que vive y su relación con los demás miembros de una comunidad.

   La naturaleza de la cultura puede ser definida como herencia o como forma de comportamiento.
2. La cultura se transmite y se aprende, ayuda a socializar y es socializante.
3. La cultura tiene una dimensión inmaterial, constituida por ideas y creencias, y otra material, de objetos y utensilios producidos por el hombre y fruto básicamente de las ideas.
4. Las culturas no siguen una progresión fija, sino que, al contrario, innovan e incorporan elementos de otras culturas que las hace dar inmensos saltos en su evolución cultural.
5. Toda expresión cultural tiene origen en una necesidad humana y posee mayoritariamente una funcionalidad.

La cultura tiene, por tanto, diversas funcionalidades: crea civilización y es civilizadora, comunicante y facilitadora de la comunicación, facilitadora del ajuste psicosocial, canal de conocimiento y control del medio en el que vive el ser humano y vehículo de concienciación crítica y emancipadora.

Si usamos el concepto cultura como adjetivo, «cultural» quiere decir que adjudicamos el carácter de relativo o relacionado con la cultura a todo aquello que calificamos así. Esto supone que el patrimonio cultural es amplísimo si tenemos en cuenta la multidimensionalidad de la propia cultura.

2.3. Concepto de hecho religioso

La existencia de una realidad sobrenatural, trascendente y con carácter divino nunca ha sido demostrada y probablemente nunca lo será. Sin embargo, miles de millones de personas de todo el mundo, toda civilización y época (hasta donde sabemos) han mantenido algún tipo de fe-creencia en su existencia.

La religión es un fenómeno complejo, con facetas y matices muy diversos, incluso opuestos. Podemos abordar la religión desde todos los ámbitos del conocimiento, incluso desde aquellos de carácter positivista, aunque sea para negar su racionalidad o legitimidad como expresión.

La religión es un hecho humano, con todo lo que ello comporta y, por tanto, es un hecho personal, social, político, legal, económico, cultural, etcétera. Recientes estudios manifiestan la relación que pudiera existir entre la religión y el origen de sociedades complejas (Mediavilla, 2016), lo que supone que abordar la definición de religión es tan complejo como hacerlo del concepto de cultura.

Desde la antropología, Aguirre considera que de la religión existen definiciones tan diferentes como perspectivas; así, existen definiciones genéticas-históricas, filosóficas-teológicas o funcionalistas (Aguirre Baztán, 1993).

PARA SABER MÁS

Definiciones de religión

E. B. Tylor (1975)

El modo o intento del hombre de dar explicación racional a los fenómenos de la naturaleza, interpretados animísticamente.

R. Otto (2001)

La religión es un a priori innato, que toma cuerpo en cada forma cultural.

W. James (2002)

La religión es una respuesta a los sentimientos de soledad del hombre frente a lo divino.

E. Durkhein (2008)

«Una religión es un sistema solidario de creencias y de prácticas relativas a las cosas sacras, es decir, separadas, prohibidas, creencias y prácticas que se unen en una misma comunidad moral denominada iglesia a todos los que se adhieren a ellas.»

Así pues, son religiosos, para Durkhein, aquellos fenómenos que constan de formas de fe asociadas con formas definidas de acción, que se refieren a los objetos dados en las representaciones de fe.

J. G. Frazer (2011)

Distinguía entre magia, religión y ciencia, donde la magia se basaba en la omnipotencia del deseo y la religión y ciencia en la racionalización de los hechos.

M. Eliade (2014)

La religión es una solución ideal a toda crisis existencial.

Otras definiciones que podemos considerar desde la fenomenología son la de Gómez Caffarena y Martín Velazco: «Es el hecho humano específico que tiene su origen en el reconocimiento por parte del hombre de una realidad suprema, la cual confiere sentido último a la propia existencia, al conjunto de la realidad y al curso de la historia».

Por su parte, Ortega y Baigorri (1996: 78-100) la definen como:

> Actitud humana de reconocimiento de una divinidad personal y transcendente que justifica radicalmente la propia existencia, acompañada de la conciencia de estar relacionado con ella y, como consecuencia, un sentimiento de absoluta adhesión y dependencia personal que propicia, al mismo tiempo, la solidaridad de los grupos humanos.

Podemos considerar, pues, que la religión es un hecho histórico innegable de carácter humano que ha adoptado y adopta formas muy diversas y que en todo caso surge del reconocimiento por parte de la persona creyente de una realidad so-

brenatural y que comporta expresiones subjetivas y objetivas, materiales e inmateriales.

Todo hecho religioso tiene básicamente, con múltiples matices, unos elementos comunes: la realidad sobrenatural o Dios que reconoce el ser humano, lo sagrado como cualidad diferenciadora y diferenciante frente a lo profano, las hierofanías como manifestación de la realidad sobrenatural (Dios o misterio), el ser humano creyente y las mediaciones a través de las cuales se relaciona (expresa) el ser humano con la realidad sobrenatural, que podríamos distinguir entre expresiones objetivas y expresiones subjetivas.

El concepto Dios tiene connotaciones filosóficas, teológicas y antropológicas, y significa o refiere a un ser sobrenatural reconocido por los hombres con unas cualidades que difieren en cada religión. Así, la Trinidad Cristiana, Alá, Brahman, Yahvé, Visnú, Shiva, Krisna, entre otros muchos, tienen rasgos y atributos distintos y han sido representados de formas diferentes provocando en los creyentes expresiones objetivas y subjetivas diversas.

Autores como Mircea Eliade (2014) o Émile Durkheim (1912) consideran lo sagrado como lo opuesto a lo profano, el rasgo más característico de la experiencia religiosa. Lo sagrado es considerado como todo aquello que esta relacionado con lo sobrenatural para las personas creyentes y puede ser cualquier cosa (objetos, lugares, tiempos, persona...).

Hierofanía es definida por Mircea Eliade como la manifestación de lo trascendente en un objeto o fenómeno de nuestro mundo cotidiano. A diferencia de lo sagrado, no es solo la relación con, sino la presencia misma de lo sobrenatural lo que la caracteriza. Las hierofanías para las diversas religiones pueden ser lugares geográficos, objetos, lugares, alimentos, personas, etc.

Por mediaciones entendemos todo aquello que permite o posibilita a los creyentes de una religión la comunicación o relación con la realidad sobrenatural que consideran objeto de su creencia. Estas mediaciones podemos considerarlas como expresiones del hombre creyente ya sean subjetivas u objetivas. Las mediaciones pueden

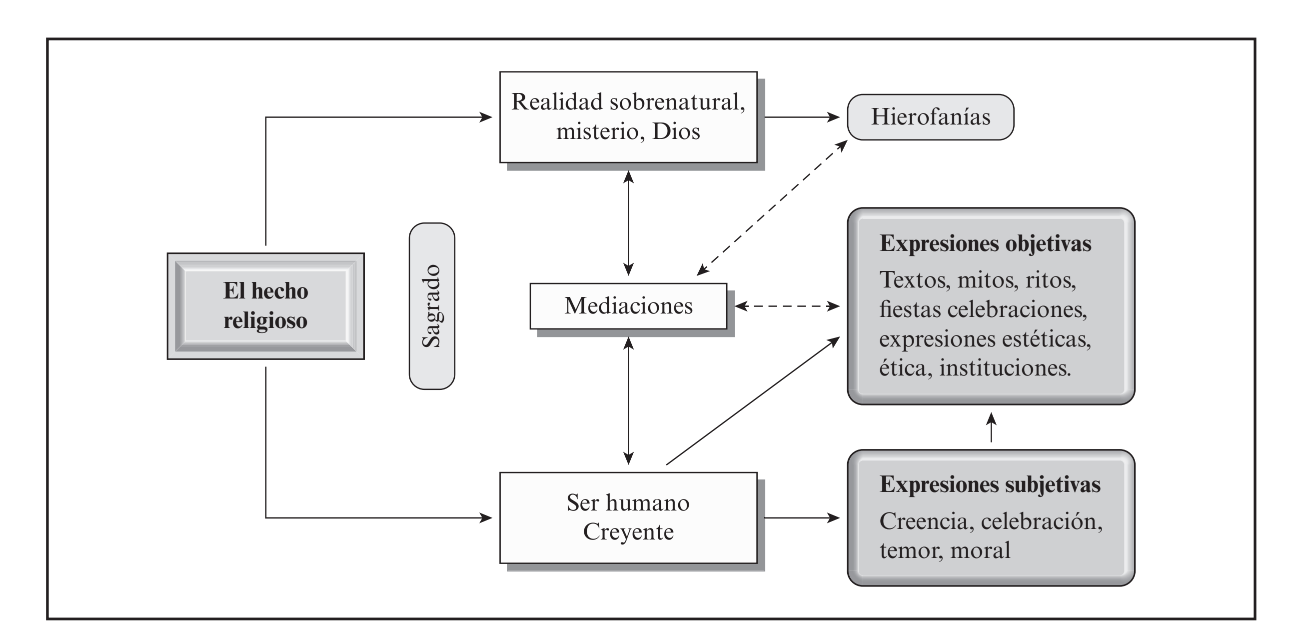


Figura 15.2.—Elementos del hecho religioso.

ser, por tanto, materiales e inmateriales (tangibles o intangibles).

Merece una especial atención aquí para nuestras metas las expresiones objetivas, que son a su vez fruto de las expresiones subjetivas.

Las expresiones subjetivas las consideramos como el conjunto de emociones, sentimientos y actitudes que manifiesta la persona creyente como manifestación de esa relación metafísica que establece con la realidad sobrenatural objeto de su creencia. Ejemplo de estas expresiones pueden ser: el reconocimiento, estupor, temor, fascinación o actitud simbólica en la que el hombre celebra y expresa la presencia benefactora de la realidad transcendente en su vida, con todo tipo de medios como palabras, relatos, ritos, comportamientos, arte, etc.

Son los sentimientos, creencias y emociones que provocan al hombre creyente el reconocimiento y la relación con una realidad sobrenatural y hace que lo exprese mediante símbolos, acciones, expresiones, etc. Estas expresiones pueden ser tangibles o intangibles.

Expresiones objetivas las encontramos como: textos y relatos en forma de mitos u otras, ritos, fiestas y celebraciones, valores éticos y normas morales, expresiones artísticas o instituciones. Todas las religiones tienen una amplia variedad de expresiones objetivas que unas veces tendrán carácter tangible y muchas veces intangible. A veces, con frecuencia, se confunde, tanto entre los creyentes como entre los no creyentes, la materialidad de las expresiones o actitudes religiosas con la esencialidad de la religión.

Así, la religión es una expresión humana que, fundada en el reconocimiento de una realidad sobrenatural, tiene múltiples expresiones que son parte de nuestra cultura y que han generado una parte importantísima de nuestro patrimonio cultural local, regional, nacional y universal.

En nuestro contexto europeo y español es innegable la fuerte presencia actual e histórica que han tenido formas religiosas como el Judaísmo, el Cristianismo y el Islamismo. Estas religiones monoteístas, universales y universalistas, han generado en nuestro contexto cultural continental y nacional múltiples expresiones materiales e inmateriales.

El termino «Patrimonio cultural religioso» (en adelante PCR), formado por los tres términos que hemos intentado de forma aproximada definir, nos muestra cómo están estrechamente ligados en nuestro entorno como un hecho pluriforme. El PCR es una parte fundamental del conjunto de nuestro patrimonio cultural, material e inmaterial.

Actualmente, movimientos antirreligiosos, secularistas o laicistas intentan reducir lo religioso y sus expresiones culturales a una realidad obsoleta y reductible a lo puramente personal y subjetivo, negando su carácter social y socializante, generador de identidad en grandes grupos de personas sean o no practicantes. Estos movimientos olvidan el carácter constituyente de nuestras sociedades que por diversas causas han tenido las religiones.

Afirmamos, pues, desde nuestra perspectiva, que solo conociendo en profundidad las creencias que sustentan los diferentes hechos religiosos podremos conocer en su complejidad nuestra cultura y el patrimonio cultural que ha generado.

3. EL PATRIMONIO CULTURAL RELIGIOSO Y/O SAGRADO ENTRE LO MATERIAL E INMATERIAL

La religión es un hecho histórico. Es decir, los hechos religiosos han surgido y crecido, se han expandido y modificado adaptándose a nuevos territorios y tiempos a lo largo de la historia. Esto supone que las creencias, las actitudes o expresiones personales subjetivas y las expresiones objetivas del hecho religioso se han ido modificando a lo largo de la historia, incluso en el seno de las religiones universales históricas y monoteístas. Un rasgo característico del hecho religioso, que forma parte del concepto de religión, es la distinción de «lo sagrado» frente a lo profano, enten-

dido como la cualidad que adquiere todo aquello que la persona creyente considera vinculado a lo sobrenatural.

A lo largo de la historia han surgido objetos, fiestas, tradiciones, textos, creencias, valores, edificios, etc., que tuvieron un valor religioso en su momento, que hoy carecen de dicho simbolismo y significado, pero han adquirido un valor patrimonial. Claramente, la religión, como hecho histórico y social, no solo forma parte del patrimonio inmaterial en cuanto es un conjunto de creencias, valores y prácticas no materiales, sino que dichas creencias y ritos han dado lugar a que se produzcan numerosas manifestaciones que hoy forman parte del patrimonio cultural, tanto material como inmaterial, y del patrimonio natural, pues no podemos olvidar que existen números lugares con importante significado religioso. Por tanto, es sagrado aquello que el hombre actual considera vinculado a la realidad sobrenatural.

TABLA 15.1

Tipos de patrimonio cultural

Patrimonio cultural religioso	**Natural**			— Podemos hablar de algunos espacios naturales cuyo valor especial se lo da la relación con alguna religión: río Ganges (India), río Jordán (Israel), monte Sinaí (Egipto), etc. — Lugares naturales que han sido localización de determinados sucesos (o creencias) religiosos.
	Cultural	**Tangible religioso**	**Mueble**	— Manuscritos. — Documentos. — Fotografías. — Películas. — Pinturas religiosas. — Esculturas religiosas. — Piezas de orfebrería. — Textiles: ropas sagradas. — Retablos.
			Inmueble	— Monumentos: iglesias, monasterios, capillas, etc. — Conjuntos históricos: monasterios, santuarios, etc.. — Sitios históricos (Jerusalén, Bagan, Angkor Wat, Valle de los Reyes...). — Zonas arqueológicas (Acrópolis griega). — Lugares de interés etnológico (santuarios de Lourdes, Fátima, Benarés...). — Zonas patrimoniales (valle Sagrado, en Perú).
		Intangible religioso		— Lenguaje (textos, relatos, poemas, mitos...). — Ritos (la liturgia cristiana y sus ritos, la circuncisión judía o el sacrificio del cordero musulmán). — Fiestas. — Costumbres: comidas, fiestas, procesiones... — El conjunto de creencias y enseñanzas. — Leyendas: vinculadas a lugares, personajes y santos. — Mitos: vinculados a las religiones. — Música sagrada o música popular religiosa. — Valores. — Folclore.

Desde nuestra perspectiva, habría que distinguir entre el PCR y el patrimonio cultural sagrado.

Consideramos como patrimonio cultural religioso aquel que surge como fruto o expresión de una religión, pero que con el tiempo ha dejado de tener significado religioso como tal para convertirse en un objeto, bien tangible o intangible cuyo valor no reside principalmente en el significado religioso que estaba en su origen, sino en su carácter histórico, artístico, etc. Ejemplos de estos bienes patrimoniales tangibles muebles son la cantidad de objetos, esculturas y cuadros de temática religiosa que contienen museos como el British Museum, el Louvre, El Prado u otros, muchos de ellos provenientes de iglesias, mezquitas, templos, pagodas, etc. Ejemplos del patrimonio cultural religioso tangible inmueble tenemos múltiples ejemplos como las Pirámides de Egipto, la Acrópolis de Atenas o los templos aztecas y mayas, que tuvieron un carácter religioso cuando fueron construidos y que hoy carecen de dicho valor como tal, pero sí el antropológico-histórico y cultural universal. Incluso en nuestro contexto mas cercano tenemos edificios que habiendo tenido un carácter religioso en su origen se han convertido en espacios museísticos o en algunos casos con usos totalmente profanos.

De otro modo, consideramos el patrimonio cultural sagrado como aquel que teniendo carácter religioso y formando parte del patrimonio cultural de una comunidad, región, país, etc., sigue teniendo un valor religioso «vivo» para un colectivo importante de personas. Esto hace que tengamos muchos elementos patrimoniales tangibles e intangibles que permanecen vivos en su simbolismo, significado y uso religioso y, por tanto, sagrados.

Así pues, prácticamente en todas las categorías del patrimonio cultural podemos considerar bienes de carácter religioso o de carácter religioso y sagrado. Ejemplos no carentes de polémica son la sinagoga de Toledo, que habiendo tenido un uso religioso por la comunidad judía hasta el siglo XVI, ahora tiene solo carácter museístico, y la mezquita-catedral de Córdoba, que es museo gran parte del tiempo y tiene uso religioso por parte de la Iglesia Católica pero no es utilizada por los musulmanes como mezquita actualmente.

Las características que presenta el patrimonio relacionado con el hecho religioso son:

- — Estar interiorizado en los individuos y comunidades como parte de su identidad, lo que le hace estar vivo y dinámico.
- — Ser compartido por los miembros de una colectividad que lo preserva, transmite desde la infancia, lo recrea y actualiza.
- — Formar parte de la memoria colectiva viva como una realidad socialmente construida y está interconectado con la dimensión material de la cultura.
- — Estar contextualizado en un tiempo y en un espacio físico geográfico.
- — Se imbrica en las diferentes formas de vida y está ritualizado.
- — Es vulnerable.

4. EPISTEMOLOGÍA DEL PATRIMONIO CULTURAL RELIGIOSO/SAGRADO

No pretendemos hacer aquí un análisis de la epistemología del hecho religioso en profundidad, pues exigiría entrar en aspectos filosóficos, teológicos, metodológicos y otros que sobrepasan los objetivos de este capítulo. Pero creemos que es extremadamente importante hacer algunas reflexiones y proponer ciertos criterios sobre los elementos básicos del conocimiento: el sujeto, el objeto y los medios de conocimiento del hecho religioso en general y del patrimonio cultural religioso.

En cuanto al sujeto, debemos tener en cuenta que puede acercarse al conocimiento de este patrimonio desde cuatro posturas diferentes: ser creyente, indiferente, ateo o agnóstico ante el hecho religioso. Esta subjetividad hace que si en todas las ciencias sociales es difícil la objetividad y la neutralidad del conocimiento, en este campo

lo es aún más. Por tanto, acercarse a estudiar, interpretar y explicar el PCR supone asumir y tener en cuenta el sesgo ideológico. No es extraño que personas que tienen una mentalidad abierta y tolerante ante cualquier manifestación cultural muestren una actitud crítica e incluso negacionista frente el patrimonio religioso.

Asimismo, antes de iniciar el estudio, análisis e interpretación del hecho religioso hay que tener en cuenta las ideas previas y conocimiento del hecho religioso previo al estudio y análisis e interpretación del PCR. Debemos tener en cuenta que la religión puede ser abordada desde su dimensión teológica, histórica, sociológica, psicológica y otras. Por tanto, quien se acerque al conocimiento del PCR debería tener conocimientos previos, al menos básicos, del hecho religioso desde esas perspectivas. Solo teniendo un cierto bagaje de conocimientos y usando el lenguaje que le es propio, es posible interpretar las expresiones del hecho religioso que suponen todo el patrimonio material e inmaterial.

En cuanto al PCR como objeto de conocimiento debemos tener en cuenta algunos aspectos importantes como su identidad, diversidad, intencionalidad, causalidad y relatividad. Es fundamental que al estudiar el PCR tengamos en cuenta la singularidad e identidad de cada manifestación o expresión en relación a un hecho religioso. Es verdad que podemos establecer ciertas categorías que coinciden en las diferentes religiones (textos, tradiciones, fiestas, expresiones artísticas, danzas, músicas, santuarios, etc.), pero esto no nos puede llevar a diluir las diferencias en las categorizaciones.

Es fundamental, asimismo, tener en cuenta la intencionalidad y causalidad de las expresiones del hecho religioso. Todo lo que nace como expresión de un hecho religioso ha tenido una razón de ser y ha evolucionado a lo largo del tiempo con una relación de causa y efecto que es necesario comprender para dar sentido a las expresiones culturales. Por último ha de ser tenida en cuenta la relatividad del conocimiento del PCR, como relativo es el conocimiento de la religión. No existen conocimientos absolutos, pues todos pueden ser sometidos a revisión y corrección, y esta relatividad o provisionalidad viene dada también por la multitud de elementos y factores que influyen sobre el hecho religioso y sus manifestaciones.

En cuanto a los modos y medios de conocimiento del PCR, si queremos que este sea científico ha de partir de bases empíricas (observación, inducción y deducción) para distinguir nuestras conclusiones de las intuiciones o corazonadas. Se deberá buscar que sea un conocimiento sistematizado, es decir, buscando la relación entre los diferentes aspectos, teológicos, históricos, sociológicos, etc. Esto nos debería conducir a buscar la explicación del PCR desde la inducción y deducción racional teniendo en cuenta las bases filosóficas, teológicas y otras.

Y, por último, todo conocimiento del patrimonio cultural debe estar orientado, a pesar de las dificultades, a la objetividad.

5. TRANSVERSALIDAD DEL PATRIMONIO CULTURAL RELIGIOSO EN LA ENSEÑANZA

En varios capítulos de este libro se aborda la presencia del patrimonio en el sistema educativo y su didáctica. En nuestro caso nos remitimos aquí al Plan Nacional de Educación y Patrimonio, donde se plantea que la enseñanza del patrimonio puede ser impartida tanto en la educación formal, informal o no formal, lo que supone un reto y un campo de actuación amplísimo para la educación patrimonial en general y la religiosa en particular.

En el ámbito de la educación formal obligatoria son varias las áreas de conocimiento en Educación Primaria y en Secundaria donde directa o indirectamente se aborda el patrimonio material e inmaterial como objeto, medio o marco de la enseñanza-aprendizaje. Así, el patrimonio se aborda o puede serlo en Ciencias Sociales, Lengua, Religión o Valores Cívicos, Lengua Extranjera y Len-

guas Cooficiales en Educación Primaria y en Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura, Música, Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Cultura Clásica, Lenguas Extranjeras, Religión o Valores Cívicos en Educación Secundaria.

Esto supone que, aunque podamos considerar insuficiente la presencia del patrimonio cultural en cantidad y calidad en el marco de la educación formal, tenemos potencialmente múltiples perspectivas de acercamiento y conocimiento.

El Plan Nacional de Educación y Patrimonio plantea diferentes perspectivas y estrategias de abordar la enseñanza: «educación con el patrimonio, educación del patrimonio, educación para el patrimonio, educación desde y hacia el patrimonio».

Desde nuestra perspectiva del patrimonio cultural religioso, creemos que todas las estrategias son válidas y pueden aportar significatividad para el alumnado. Al fin y al cabo, enseñar y educar «desde, con, hacia» el patrimonio cultural religioso nos debe llevar, como dice el Plan Nacional, a «conocer para comprender, comprender para valorar» y «valorar para cuidar, cuidar para conservar, conservar para transmitir» el patrimonio.

Consideramos, concluyendo, que se hace necesario el conocimiento del hecho religioso como conjunto de creencias y expresiones subjetivas y objetivas del hombre que reconoce la existencia de una realidad sobrenatural como clave para comprender en gran medida el patrimonio cultural que tienen la mayoría de los países. Solo desde la premisa del conocimiento se podrá abordar en gran medida la ardua tarea de conocer, interpretar, proteger y educar con/desde el patrimonio cultural.

PARA SABER MÁS

Consultar: Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Inmaterial.



http://www.mecd.gob.es/planes-nacionales/textos-planes-nacionales.html

PROPUESTA PRÁCTICA

Analizamos:

El Plan Nacional del Patrimonio Inmaterial incluye varias unidades didácticas para trabajar el patrimonio inmaterial en Educación, Infantil y Primaria.

Analiza las unidades didácticas propuestas y comenta las referencias que hace al hecho religioso en relación al patrimonio cultural inmaterial.

Revisa: el Plan Nacional de Educación y Patrimonio nos ofrece conceptos y aspectos metodológicos



http://www.mecd.gob.es/planes-nacionales/textos-planes-nacionales.html



http://www.mecd.gob.es/planes-nacionales/textos-planes-nacionales.html

interesantes sobre el patrimonio y su transmisión.

Revisa dichos conceptos y critícalos.

Elige una de las «Listas del patrimonio cultural inmaterial» de la UNESCO y enumera cuántos y qué tipos de patrimonios religiosos están en esa lista.

Distingue entre patrimonios culturales religiosos y sagrados.



http://www.unesco.org/culture/ich/es/listas

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (2009). Atlas del Patrimonio Inmaterial de Andalucía. *ph Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, 71, 39,* 18-41. Recuperado de http://www.iaph.es/export/sites/default/galerias/patrimonio-cultural/imagenes/patrimonio-inmueble/atlas/documentos/1279283407305_boletin_ph_71_atlas_criterios_metodolxgicos_del_proyecto.pdf

Aguirre Baztán, A. (ed.) (1992). *Los conceptos clave de la antropología cultural.* Barcelona: Daimon.

— (1993). *Diccionario temático de antropología.* Barcelona: Boixareu Universitaria.

— (1997). *Cultura e identidad cultural.* Barcelona: Bardenas.

Boas, F. (1938): *The mind of primitive Man.* Nueva York: MacMillan.

Caffarena, J. G. y Velasco, J. M. (1973). *Filosofía de la religión.* Madrid: Revista de Occidente.

Durkheim, E. (2008). *Les formes élémentaires de la vie religieuse. Le système totémique en Australie.* París: Presses Universitaires de France.

Eliade, M. (2014) *Lo sagrado y lo profano.* Barcelona: Paidós.

Frazer, J. G. (2011). *La rama dorada: magia y religión.* México: Fondo de Cultura Económica.

Goodenough, W. (1957). Cultural anthropology and linguistics. En P. L. Garvin (Hg.), *Report of the Seventh Annual Round table Meeting on Linguistics and Language Study* (pp. 167-173). Washington, DC: Georgetown University, Monograph Series on Language and Linguistics, 9.

Kroeber, A. C. y Kluckhohn, C. (1952). *Culture. A critical review of concepts and definitions.* Cambridge, Mass: The Museum.

Malinowski, B. K. (1970). *Una teoría científica de la cultura.* Barcelona: Edhasa.

Mediavilla, D. (2016). El ojo vigilante de dios facilitó la aparición de sociedades complejas. *El País,* 10 de febrero de 2003, p. 18.

Ortega Campos, P. y Baigorri Goñi, J. A. (1996). *Sociedad, cultura y religión.* Madrid: El Laberinto.

Otto, R. (2001). *Lo santo. Lo racional y lo irracional en la idea de Dios.* Madrid: Alianza.

Pals, D. (2013). *Eight theories of religion.* Barcelona: Herder.

Plan Nacional de Educación y Patrimonio. Madrid: Instituto del Patrimonio Cultural de España. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/planes-nacionales/textos-planes-nacionales.html

Plan Nacional del Patrimonio Inmaterial. Madrid: Instituto del Patrimonio Cultural de España. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Recuperado de http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/inmaterial.html

Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal: cultura, lenguaje y conversación,* 2 vols. Madrid: Istmo.

Tylor, E. W. (1975). La ciencia de la cultura. En J. D. Kahn (comp.), *El concepto de cultura* (pp. 29-47). Barcelona: Anagrama edition.

UNESCO (1972). *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural.* Recuperado de http://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf

— (2003). *Convención para la salvaguarda del patrimonio Cultural Inmaterial.* Recuperado de http://www.unesco.org/culture/ich/es/convención

Vívelo, F. R. (1978). *Cultural anthropology handbook: A basic introduction.* Nueva York: McGraw-Hill.

TÍTULOS RELACIONADOS